

Máster de Educación Secundaria

AICOLE- Unidad 2

ÍNDICE

Contenidos

ÍNDICE	1
Sección 1: La lengua como fin y la lengua como vehículo. Adquisición y aprendizaje de las lenguas.	2
1.1. Los principios de la adquisición de un segundo idioma. El "¿qué?" y el "cómo"?	2
1.2. Breve resumen sobre los modelos actuales de Investigación de Adquisición de las Lenguas y Desarrollo de Aprendizaje (Gramática Universal; modelos cognitivos; modelos interaccionistas / socioculturales).....	3
1.3. Áreas importantes de la investigación de adquisición de idiomas.	5
1.4. ¿Qué significa adquirir un segundo idioma?	5
1.5. La competencia comunicativa.....	6
1.6. Cuatro componentes de la competencia comunicativa	6
1.7. ¿Cómo adquirimos un idioma?.....	7
Sección 2. Las cuatro destrezas lingüísticas: escuchar, hablar, leer, escribir.....	8
2.1. Un enfoque orientado a la competencia para escuchar y leer.	9
2.2. ¿En qué se parecen o diferencian las destrezas de escuchar y leer?.....	9
2.3. Enseñar la comprensión auditiva	11
2.4. Impartir la lección: "Teacher Talk"	13
2.5. Enseñanza de la comprensión lectora	13
2.6. Enseñar destrezas orales en la L2.....	17
2.7. Enseñar a escribir: sobre la naturaleza de la escritura en la lengua extranjera.....	18
2.8. Comentarios y retroalimentación (<i>Feedback</i>): implicaciones de los estudios de investigación sobre la evaluación formativa.	20
Sección 3. El Marco Común Europeo de Referencia para la Lenguas.	21
Sección 4. El currículo de las materias bilingües frente a las no bilingües.....	23

Sección 1: La lengua como fin y la lengua como vehículo. Adquisición y aprendizaje de las lenguas.

En la unidad 1 hemos introducido los principios del marco AICOLE-CLIL y nos hemos referido en varias ocasiones a su naturaleza dual (enseñar contenidos a través de una segunda lengua). También hemos hablado del aprendizaje incidental de la L2 que se produce en AICOLE, puesto que el foco principal no debe estar en el aprendizaje explícito de la norma lingüística, sino en el uso. (La diferencia en inglés entre USAGE y USE).

Tradicionalmente, se habla de dos tipos de AICOLE-CLIL: el “duro” y el “blando” (Hard CLIL vs Soft CLIL).

Hard CLIL es la modalidad en que tanto la enseñanza y el aprendizaje se centran principalmente en el contenido de la asignatura y, por lo tanto, su foco principal está en la adquisición del contenido. Por ejemplo, una escuela que usa inmersión total, donde el medio académico (y posiblemente social) está en la L2, funcionaría bajo una versión dura de CLIL y favorecería los conceptos y habilidades de la asignatura en el idioma que se enseña. Esto sucede, por ejemplo, en colegios internacionales como los de currículo IB, en que se usa el inglés como *lingua franca*.

Soft CLIL es una versión en la que la enseñanza y el aprendizaje se centran principalmente en el lenguaje y, por lo tanto, están orientados al aprendizaje y entrenamiento de las destrezas lingüísticas, con el aprendizaje de idiomas como su objetivo básico. Sucede cuando, dentro de las clases de L2 se usa contenido “extra” que no es típico de dichos programas. Imaginemos que llevamos a cabo una unidad didáctica o un proyecto sobre el día de la Paz o sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible dentro de la clase de inglés. El tema “extra” sería una excusa para seguir aprendiendo contenidos lingüísticos de un modo más natural.

1.1. Los principios de la adquisición de un segundo idioma. El “¿qué?” y el “cómo”?

Es muy recomendable que, si queremos enseñar un segundo idioma de manera eficiente, estemos familiarizados con algunos principios básicos de adquisición lingüística. Pero ¿cómo hacemos esto cuando hay teorías tan variadas como vimos en la Unidad 1, y aún parece poco probable que podamos llegar a un acuerdo sobre cómo se lleva a cabo el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera?

En el fondo, se puede decir que cada profesor ya TIENE una teoría del aprendizaje de idiomas. Rod Ellis, por ejemplo, dijo en 1985 que “los maestros eligen realizar ciertas actividades en el aula y deciden no hacer otras basándose en suposiciones subyacentes sobre cómo se adquieren los idiomas” (Ellis, R. *Understanding the acquisition of the second language*).

Barry McLaughlin, a su vez, dijo en 1987 que la teoría basada en los resultados de la investigación nos ayuda a "comprender y organizar los datos de las experiencias que aportan significado a lo que de otro modo sería caótico e inescrutable". (McLaughlin, B, *Second language learning theories*).

En las últimas décadas, la característica más importante de la investigación actual de L2 se centra en lo que realmente sucede durante el aprendizaje de L2 y la preocupación por los contextos de aprendizaje de idiomas. Una de las lecciones que hemos aprendido de las reformas educativas pasadas es que la organización curricular no debería dejarse en manos de los teóricos, sino que, en última instancia, deben basarse en la experiencia de los alumnos y los profesores y contrastar de forma empírica qué funciona y qué no con datos fidedignos.

Los pedagogos y lingüistas, con ayuda de los neurocientíficos, están buscando respuestas a las necesidades específicas del aula en investigaciones diseñadas para explorar facetas concretas del proceso de adquisición. Por ejemplo: ¿Cómo afectan el ruido, la disposición de los grupos de trabajo o los espacios al aprendizaje? ¿Qué tipos de estímulos funcionan mejor con alumnos disléxicos, del espectro TEA, o a los Altas Capacidades? ¿A la hora de adquirir un idioma, es mejor la interacción con una única persona como modelo lingüístico, o es mejor con dispositivos en los que se reproducen modelos fonéticos diversos?

Según Sandra Savignon, una de las expertas más famosas en adquisición de L2, los profesores de L2 deben familiarizarse con el lenguaje de la investigación; sentirse cómodos con los términos teóricos y estadísticos; tener un papel activo en la investigación y practicar el pensamiento reflexivo para mejorar su praxis educativa en ese ciclo de investigación-reflexión-acción que nunca acaba.

1.2. Breve resumen sobre los modelos actuales de Investigación de Adquisición de las Lenguas y Desarrollo de Aprendizaje (Gramática Universal; modelos cognitivos; modelos interaccionistas / socioculturales)

Como ya vimos en la unidad 1, hablar de bilingüismo implica fijarse en diferentes parámetros para etiquetar de qué estamos hablando. Ya dijimos que, en parte, dependen de cómo conceptualizamos el aprendizaje y la adquisición de las lenguas.

A grandes rasgos, los enfoques teóricos que se han utilizado para investigar el desarrollo de la L2 se dividen en tres grandes categorías: la Gramática Universal (Chomsky); los modelos cognitivos; y los modelos interaccionistas o socioculturales.

El enfoque de la **Gramática Universal**, planteado por Chomsky, afirma que los humanos heredan biológicamente (innatismo) una facultad mental del lenguaje y que en nuestro cerebro subyacen determinados principios comunes a todas las lenguas naturales. Chomsky cree que estos principios son innatos dentro de nuestra condición, y esto limita en gran medida la forma que los lenguajes humanos pueden tomar. La teoría defiende que el cerebro humano contiene un limitado conjunto de reglas para organizar su conocimiento del lenguaje. Por lo tanto, es posible pensar que todas las lenguas tienen una estructura básica común, y a dicha estructura Chomsky le aplicó la etiqueta de “gramática universal”.

En cuanto a las implicaciones para el aprendizaje de las lenguas, lo más destacado es que esa estructura innata limita severamente el tipo de hipótesis que los niños pueden inferir con respecto a la estructura del lenguaje al que están expuestos. Esto explicaría por qué los niños adquieren su primer idioma de manera fácil y rápida a una edad temprana, incluso si, a esas edades, su cerebro no está cognitivamente equipado para lidiar con conceptos abstractos.

Los **modelos cognitivos y de procesamiento de información** se originan a partir de la psicología y la neurolingüística. Estos modelos afirman que el aprendizaje de idiomas no difiere de otros tipos de aprendizaje: es el resultado de las sinapsis del cerebro humano, que construye redes de asociaciones cada vez más complejas sobre la base de la información que va recibiendo. Los modelos de procesamiento de información ven el aprendizaje como el trasvase de procesos controlados (información almacenada a corto plazo en la memoria de trabajo) a procesos automatizados almacenados en la memoria a largo plazo (para que el conocimiento se recupere de forma rápida y sin esfuerzo). La neurociencia ha demostrado que en gran medida esto sucede así, pero que una repetición descontextualizada y poco significativa a nivel emocional, además de la falta de ocasión para practicar las lenguas, haría que la información no se almacenara ni automatizara en la memoria a largo plazo. O sea, habría un aprendizaje momentáneo pero no habría adquisición).

A diferencia de estos dos modelos, los **modelos interaccionistas o socioculturales** han prestado especial atención a la naturaleza de las interacciones en las que suelen participar los aprendices de L2. Por ejemplo, es muy importante el papel de la negociación del significado en el contexto, para garantizar que la información que reciben el oyente o lector es comprensible. El papel de la retroalimentación dada a los alumnos cuando cometen errores también ha sido objeto de atención de estas teorías.

Los investigadores que adoptan un marco sociocultural siguen los pasos de Lev Vygotsky (1978), quien creía que todo el aprendizaje era esencialmente social. Estos investigadores han explorado la forma en que se aprenden las segundas lenguas a través de un proceso de construcción común y compartido en que intervienen 'expertos' y 'principiantes'. El aprendizaje de idiomas se considera, pues, la apropiación de las herramientas que le permiten comunicarse. Primero, los aprendices necesitarían la ayuda de expertos para "andamiar" las siguientes etapas de desarrollo, antes de que puedan "apropiarse" del conocimiento recién adquirido.

1.3. Áreas importantes de la investigación de adquisición de idiomas

Hay cuatro áreas principales a considerar en la investigación de adquisición de lenguas.

- ¿Qué?: Intenta definir qué es la adquisición de la L2 y qué procesos están implicados.
- ¿Cómo?: Describe las estrategias y procesos que emplean los aprendices.
- ¿Quién?: Intenta determinar las características, necesidades e intereses de los aprendices.
- ¿Dónde?: se centra en describir entornos, recursos y tareas que facilitan la adquisición.

Vamos a describir brevemente cada una de las cuatro áreas mencionadas anteriormente.

1.4. ¿Qué significa adquirir un segundo idioma?

La primera pregunta que debemos abordar es: ¿hay alguna diferencia entre aprender y adquirir una L2?

Tomando en cuenta las teorías de Krashen que ya mencionamos en la unidad anterior, la adquisición se entiende como un proceso inconsciente; lo que realmente entenderíamos por "aprender un idioma y manejarlo con fluidez". Nos permite una interacción espontánea, no ensayada ni siguiendo modelos a imitar, en el idioma de destino (la L2).

Sin embargo, el aprendizaje es visto como un proceso consciente y monitoreado. Se lleva a cabo, por ejemplo, cuando los profesores ofrecen ejercicios que se centran en la estructura y le dan al alumno tiempo para consultar referencias o ensayar paradigmas. (Krashen, 1985)

¿Hay alguna diferencia entre aprender y adquirir una L2?

La mayoría de los profesores afirman que no han experimentado una diferencia en el aula. Aprender y adquirir parecen ser parte del mismo proceso. Hoy sabemos, gracias a la neurociencia, que es un *continuum*, un proceso cíclico.

"Es cíclico: una vez que sucede la adquisición de ciertos rasgos, lo amplías con nuevo aprendizaje, que al cabo de un tiempo X de práctica se convierte en adquisición" (McLaughlin, 1987).

1.5. La competencia comunicativa

Al abordar lo que significa la adquisición lingüística, tenemos que reflexionar sobre la competencia comunicativa. Dicha competencia es un concepto dinámico, nunca estático. Es interpersonal y relativo: depende de la cooperación de los participantes. De hecho, esta interacción es tan importante que Merrill Swain (1995), en su "hipótesis del output comprensible", argumenta que solo cuando las propias producciones de los alumnos no logran cumplir sus objetivos comunicativos, se ven obligados a revisar su sistema lingüístico. Swain establece que el aprendizaje tiene lugar cuando los alumnos encuentran una brecha en su conocimiento lingüístico del segundo idioma. Al darse cuenta de esta brecha, los alumnos se dan cuenta y pueden modificar o corregir su producción; de esta forma, aprenden algo nuevo sobre el idioma. Esto también lo apuntó Krashen en una de sus cinco hipótesis en la "Teoría del Monitor".

La competencia comunicativa se aplica tanto al lenguaje escrito como al hablado y depende del contexto (la situación en que se da el mensaje, y los roles de los interlocutores). De hecho, la investigación demuestra de un modo cada vez más claro que el papel de los factores externos (colaboración del interlocutor, ambiente de mayor o menor confianza generada, ruido externo, etc.) en el proceso de adquisición es, al menos, tan importante como los factores internos (inteligencia, aptitud, motivación y actitud del alumno).

Por último, la competencia comunicativa implica dos cuestiones: aptitud/conocimiento (lo que uno sabe) y desempeño (lo que uno hace).

1.6. Cuatro componentes de la competencia comunicativa

La competencia comunicativa implica cuatro subcompetencias:

1. Competencia gramatical: la capacidad de combinar elementos del lenguaje para crear expresiones aceptables. (Manejar la norma lingüística).
2. Competencia sociolingüística: saber qué decir y cómo en cada situación comunicativa.
3. Competencia discursiva: interpretación del significado en textos y lograr producir textos (orales o escritos) coherentes y cohesionados.
4. Competencia pragmática o estratégica: estrategias del hablante para mantener adecuadamente la comunicación (paráfrasis etc.)

1.7. ¿Cómo adquirimos un idioma?

En los albores del Siglo XIX, Wilhelm von Humboldt dijo que "Realmente no podemos enseñar un lenguaje, solo podemos crear las condiciones en las que este idioma se desarrolle espontáneamente en la mente, de modo libre". Todavía estamos discutiendo esta idea hoy en día a la luz de los descubrimientos neurocientíficos, pero hemos profundizado en nuestro conocimiento de cómo se adquiere un idioma.

Lo que sabemos sobre el proceso es que:

- Los aprendices son sensibles al entorno lingüístico y se ven influenciados por él.
- Los aprendices poseen estrategias internas para organizar los datos lingüísticos.
- Los aprendices utilizan fragmentos de lenguaje que ha hecho "rutinarios" o que han mecanizado sin posterior análisis.
- Los aprendices utilizan las interacciones comunicativas para negociar y regular el tipo de información que reciben.
- Los errores son un recurso para aprender sobre el idioma (tanto el profesor como el aprendiz).
- La adquisición de varios rasgos gramaticales se produce secuencialmente a lo largo del tiempo.
- Los aprendices pasan por etapas de desarrollo cuando adquieren una estructura determinada (el "paso" del aprendizaje a la adquisición).
- Los aprendices desarrollan sistemas de gramática aproximativos a medida que adquieren un idioma (La interlingua de Selinker, de la que hablaremos en la próxima unidad).
- Los estudiantes usan interacciones comunicativas para obtener y aprender estrategias comunicativas de sus iguales (desarrollo de la competencia de "aprender a aprender").

1.8. "Dónde": el contexto en la adquisición de idiomas. Implicaciones de la investigación para la instrucción de idiomas.

Hoy en día sabemos que la adquisición del lenguaje depende de dos ingredientes clave: un entorno rico en estímulos lingüísticos y una comunicación lo más genuina posible.

Para crear un ambiente rico y estimulante, los profesores deben ofrecer lo que Krashen llamó "input comprensible".

Esta es una lista de ideas para ofrecer input comprensible en el aula:

- Emplear medios no lingüísticos mientras hablamos (dibujos, gestos, fotos, objetos, etc.)
- Centrarnos en temas familiares: permitir a los alumnos hacer uso de lo que saben sobre el mundo real.

Al presentar vocabulario a través de input comprensible, los profesores deben

- Seleccionar temas de grupos de vocabulario “natural” y reconocible (descripción, vestimenta, actividades favoritas, estaciones, clima...) antes de pasar al vocabulario más técnico de las diferentes áreas.
- Usar imágenes para promover conexiones directas entre forma y significado de las palabras y/o conceptos.
- Modelizar ejemplos usando a los alumnos, sus pertenencias o características.
- Pedir que los alumnos realicen acciones (esto se llama Método TPR – *Total Physical Response*- Respuesta física total).
- Emplear actividades de vocabulario (bingo, emparejar, agrupar o etiquetar palabras).

Los investigadores también han abordado investigaciones sobre cómo los alumnos procesan el input. Un resumen de sus hallazgos:

Los alumnos procesan primero las palabras con lexemas (sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios, que tienen “contenido léxico” y no gramatical como sucede con las preposiciones, pronombres, determinantes o conjunciones); primero las palabras de contenido altamente familiar o con raíces comunes en su lengua materna; y con respecto a las estructuras oracionales, siempre en cadenas de Sujeto-Verbo-Objeto (SVO), en las que el primer sustantivo o pronombre siempre se interpreta como el "sujeto". También sabemos que las frases y los patrones recurrentes del lenguaje se toman y almacenan en nuestros cerebros como fragmentos no analizados.

Sección 2. Las cuatro destrezas lingüísticas: escuchar, hablar, leer, escribir.

Aunque las destrezas lingüísticas no son la parte más importante de las metodologías AICOLE, los profesores deben recordar algunas ideas básicas sobre cómo enseñar adecuadamente a los estudiantes para desarrollar de modo integrado las cuatro destrezas básicas de la competencia comunicativa.

Examinaremos de una manera más profunda las dos habilidades receptivas, escuchar y leer, ya que se desarrollan antes que hablar y escribir. Además, en una clase AICOLE la recepción de la información del contenido es fundamental.

2.1. Un enfoque orientado a la competencia para escuchar y leer.

En primer lugar, debemos entender el concepto de "comprensión" como un proceso activo que implica: 1) el conocimiento individual del código lingüístico; 2) estilos cognitivos de varios tipos en los aprendices; 3) el conocimiento individual del mundo. También debemos ser conscientes de que las señales o "pistas" lingüísticas adicionales pueden activar los esquemas previos que el aprendiz ya tiene construidos en su cerebro, para cerrar las posibles brechas en la comprensión.

Desde este punto de vista, la lectura se ve ahora como una forma de comunicación, como un proceso mental, como la participación activa del lector en la creación de significado, como una manipulación de estrategias, como una habilidad receptiva más que pasiva. De hecho, tanto leer como escuchar se consideran actualmente habilidades receptivas para producir comprensión.

Un docente de idiomas o AICOLE también debería abordar una serie de preguntas que tienen que ver con las destrezas receptivas:

- ¿En qué se parecen o diferencian las destrezas de escuchar y leer?
- ¿Cómo pueden usarse materiales auténticos para enseñar habilidades de comprensión en los niveles más bajos de competencia?
- ¿Qué estrategias específicas se pueden usar para enseñar a escuchar y leer en todos los niveles competenciales?

2.2. ¿En qué se parecen o diferencian las destrezas de escuchar y leer?

Jack Richards (1983) nos recordaba varias cuestiones en las que el discurso oral difiere de la lectura.

1. En el discurso escrito, observaremos oraciones bien formadas; mientras que en el discurso hablado podemos encontrar formas no gramaticales o reducidas.
2. En un texto bien escrito/construido, las oraciones fluyen en secuencia lógica y hay evidencia de planificación del pensamiento. En las conversaciones habladas, sin embargo, uno puede encontrar dudas, pausas y comienzos falsos (anacolutos).
3. Debido a que las conversaciones son interactivas, el significado puede ser negociado (si no entiendo, puedo pedir paráfrasis, aclaraciones etc.). Sin embargo, en muchos tipos de discurso escrito, no siempre se puede suponer el conocimiento común de los participantes sobre el tema. Es lo que sucede con un estudiante de AICOLE que accede por primera vez a un conocimiento nuevo a través de la lectura.
4. La coherencia y la cohesión en el discurso escrito se crea de forma diferente que en el discurso oral. Hay mayor deixis y complejidad sintáctica, con subordinación oracional, en el texto escrito.

5. El lenguaje oral se mueve a lo largo de un eje de tiempo, mientras que el lenguaje escrito siempre se presenta visualmente. Esto significa que, en lectura, uno puede mirar hacia atrás a lo que se leyó antes y también mirar hacia adelante para tener una idea de lo que viene.

Varios estudios han mostrado que cuando presentamos un texto dos veces al aprendiz, ya sea en lectura o escucha, esto le beneficia significativamente en todos los niveles de comprensión.

Es importante que recordemos variar los tipos de textos a través de los cuales presentamos la información a los estudiantes en las clases. Variedad suele traducirse en mayor motivación. Al considerar los diferentes tipos de textos orales, podemos clasificarlos como:

1. Discurso oral libre espontáneo. (como son, por ejemplo, las conversaciones cotidianas)
2. Discurso oral planificado de forma deliberada (entrevistas y debates)
3. Presentación oral de un texto escrito (noticieros, conferencias)
4. Presentación oral de un guion escrito (películas, en un escenario)

Al considerar los diferentes tipos de textos escritos que se pueden usar en una clase de L2, podemos clasificarlos como:

1. Textos literarios (novelas, cuentos, obras de teatro, poemas).
2. Textos especializados o técnicos (informes, revisiones, diagramas).
3. Correspondencia (cartas, postales).
4. Literatura periodística (artículos de periódicos y revistas, informes meteorológicos, listados de programas de televisión...)
5. Textos informativos (diccionarios, horarios, mapas).
6. *Realia* miscelánea (entradas a espectáculos o museos, anuncios, menús, recetas).

Sin embargo, en un marco CLIL-AICOLE típicamente usaremos poco o nada los textos literarios o la correspondencia (a no ser que estemos en una clase de Historia y estemos analizando fuentes historiográficas que contengan este tipo de textos).

Cuando se considera la variedad de tipos de texto y modos de habla/textos orales, queda claro que una adecuada comprensión dependerá de los propósitos para los cuales el individuo escucha o lee. Comprender un texto escrito u oral significa extraer la información requerida de la manera más eficiente posible; a veces pedimos al aprendiz encontrar algún detalle de interés a través de un proceso de escaneo (skimming or scanning); otras veces para obtener detalles más concretos del mensaje.

2.3. Enseñar la comprensión auditiva

¿Qué sabemos sobre el proceso de escuchar? La investigación ha demostrado que el oyente almacena el significado del mensaje (su contenido) en su memoria a corto plazo o memoria de trabajo, y luego trata de determinar las intenciones del hablante al emitir el mensaje.

Las tareas que se realizan en ese momento son: el oyente tiene que discriminar entre sonidos individuales, reconocer patrones sintácticos, identificar desde palabras clave hasta tareas más globales, como extraer ideas principales.

Planificación y actividades para el desarrollo de la competencia auditiva

En los niveles de competencia más bajos (A1-A2), los profesores deben incluir materiales que sean altamente predecibles o muy familiares, y que sean relevantes para los intereses de los estudiantes. (Principalmente materiales presentados a través de medios audiovisuales, para que la imagen apoye la escucha). Los estudiantes principiantes (A2) e intermedios (B1) necesitarán actividades previas a la escucha que les ayude a inferir o a tener una previsión de lo que van a escuchar.

Seis funciones que se refieren a lo que el oyente trata de entender del mensaje

Randall Lund (1990) preparó esta taxonomía, cíclica, que nos ayuda a entender qué seis funciones de escucha hay que desarrollar en los alumnos cuando hacemos con ellos ejercicios de comprensión auditiva.

Identificación. Significa discriminar aspectos clave del mensaje, en lugar de prestar atención al mensaje general. El oyente trata de obtener palabras, categorías de palabras, informaciones concretas etc.

Orientación. El oyente intenta identificar a los participantes, la situación, el tema general, el tono o el tipo de texto.

Comprensión de la idea principal. El oyente trata de comprender las ideas generales del fragmento. Esta función típicamente distingue al oyente principiante del intermedio.

Comprensión detallada. Significa la comprensión de información más específica.

Comprensión completa. Es la comprensión tanto de las ideas principales como de los detalles de apoyo. Este es el objetivo para la competencia auditiva de un aprendiz avanzado (B2-C1).

Replicación. Es la capacidad de reproducir el mensaje en la misma modalidad o en otra; por ejemplo, resumen o transcripción escrita o dictado a una tercera persona.

Nueve respuestas del estudiante a lo que el mensaje intenta transmitir

A la hora de comprobar si un estudiante ha comprendido las ideas de un fragmento oral, no siempre tenemos que pedirles que respondan a preguntas. Esto implicaría que estamos mezclando la evaluación de varias destrezas: escuchar no es lo mismo que responder por escrito (destreza de escribir) o responder oralmente (destreza de hablar) y a veces sus destrezas productivas no están al mismo nivel que las receptivas. Podemos pedir a los alumnos una serie de desempeños o acciones a través de las cuales comprobaremos que han comprendido.

Hacer: implica una respuesta física (métodos TPR);

Elegir: poner las imágenes en orden; escoger objetos o imágenes de una lista;

Transferir: dibujar, trazar una ruta; rellenar un organizador gráfico;

Responder: completar un conjunto de preguntas;

Condensar o resumir: preparación de un esquema; tomar notas breves sobre lo escuchado a partir de una lista de términos clave;

Ampliar: ir más allá del texto para crear un final diferente, o modificado;

Duplicación: proporciona evidencia de que se ha cumplido la función de replicación (el oyente puede reproducir el mensaje en forma oral o en otra forma de lenguaje escrito);

Modelar: imitación de características del texto escuchado y producción de otro similar;

Conversar: Interacción con el texto, programas de video interactivo.

Tareas sugeridas para desarrollar la competencia auditiva: principiante (nivel A2)

Estos estudiantes necesitarán actividades previas que les preparen para el ejercicio de escucha; Comprender la idea principal; Escuchar con ayuda de apoyos visuales; Rellenar organizadores gráficos; Descripciones coincidentes con imágenes (Matching); Dictado y variaciones (contenido familiar; estructuras simples); Búsqueda de pistas; TPR/ Respuesta Física.

Tareas sugeridas para desarrollar la competencia auditiva: intermedia (nivel B1)

Los docentes también pueden preparar actividades previas a la escucha; Dictado y variaciones en estructuras más complejas; Distinguir registros (estilo formal / informal); Escucha recursiva (múltiples tareas secuenciadas); Escucha inferencial (extraer inferencias de cuestiones que no se presentan abiertamente en el texto); Completar un resumen con información escuchada etc.

Tareas sugeridas para desarrollar la competencia auditiva: avanzado y operativo eficaz (B2 y C1)

Finalmente, los docentes con alumnos avanzados pueden elegir hacer dictados y variaciones, con estructuras más complejas, que pueden incluir contenido desconocido;

Parfrasear en el idioma de destino; Resumir por escrito u oralmente lo comprendido en el idioma de destino; Actividades de reacción ante el contenido escuchado y análisis; Actividades de debate sobre lo escuchado y elaboración creativa. Como se puede apreciar, en este nivel sí se produce la integración y mezcla de destrezas productivas junto a la comprensión oral (destreza receptiva).

CLIL Los docentes en niveles inferiores deben tener precaución con el uso de materiales de audio auténticos. El uso de materiales no editados y no pedagógicos parece crear más problemas de los que resolvería en estos niveles (A1-A2), dado que es difícil obtener, seleccionar o secuenciar materiales reales adecuados en velocidad oral, en cantidad de input comprensible etc. para los alumnos con niveles de competencia más bajos. Los materiales de escucha auténticos pueden ser muy frustrantes y producir ansiedad en los estudiantes principiantes.

Tampoco existe un consenso claro sobre el significado de "materiales auténticos para la comprensión auditiva". Deberíamos distinguir entre el discurso auténtico no modificado y el discurso auténtico simulado. El discurso auténtico simulado se refiere al lenguaje producido con fines pedagógicos, pero que presenta características que tienen una alta probabilidad de ocurrencia en actos genuinos de comunicación. Estos materiales, preparados en propuestas editoriales, sí pueden ser adecuados para usarse en clases, incluso en un nivel A2.

2.4. Impartir la lección: "Teacher Talk"

Krashen y Terrell llamaron "Teacher Talk" a un código simplificado, caracterizado por una articulación más lenta y cuidadosa, con uso más frecuente de elementos de vocabulario conocidos, que intenta asegurar la comprensión a través de reformulaciones, paráfrasis y ayudas no verbales. Sin embargo, suena bastante auténtico porque fluye naturalmente e implica interacción con los estudiantes. Puede incluir el recuento de anécdotas personales de las propias experiencias del instructor en la cultura de destino.

2.5. Enseñanza de la comprensión lectora

¿Cuáles son los principales procesos y habilidades involucradas en la comprensión de lectura?

Hoy en día sabemos que tanto la comprensión visual como la no visual están involucradas en la comprensión de lectura; los conocimientos lingüísticos y previos del mundo del lector están entrelazados y condicionan el acceso a la nueva información. La investigación también ha demostrado que el lector y su capacidad para predecir la comprensión y los contenidos, más que el texto, son lo más importante en el proceso de comprensión.

Finalmente, la mayoría de los investigadores afirman que los modelos de lectura en el idioma nativo no pueden aplicarse directamente a la lectura en un segundo idioma.

También sabemos que hay tres tipos de modelos de lectura:

1. modelos de “abajo hacia arriba” (Bottom-up), en los que el lector intenta decodificar letras, palabras, frases y oraciones. Luego construye la comprensión de forma lineal a partir de este input. Son típicos en niveles muy elementales de competencia y no suelen aparecer en contextos de bilingüismo, en los que el alumno ya tiene un cierto grado de conocimiento de la norma lingüística que le permite acceder al contenido.
2. modelos de arriba hacia abajo (Top-Down), en los que los esquemas previos de competencia en la mente del lector y su conocimiento del mundo le conducen hacia la comprensión. Funcionan muy bien en entornos AICOLE cuando hacemos buenas evaluaciones diagnósticas del punto de partida del aprendiz, y construimos conocimientos nuevos anclándolos a lo que ya este conocía previamente.
3. Modelos interactivos, en los que se combinan de manera cíclica los dos modelos anteriores.

Los profesores de AICOLE deben ser conscientes de algunas dificultades y problemas que van a encontrar en los niveles iniciales: la tarea de lectura a menudo se convierte en un laborioso proceso de decodificación "de abajo hacia arriba", principalmente porque los lectores carecen de conocimiento del código lingüístico, así como del conocimiento del área en sí. Es importante pensar en el contexto cultural de los materiales de lectura. Esta es la razón por la cual las actividades de prelectura (hacer hipótesis sobre el título, ver un video breve con mucha información visual antes de leer, presentar las palabras clave....)son vitales.

Leer por información / leer por placer

¿Qué diferencia hay entre una y otra forma de leer? Las líneas entre estos tipos de lectura no siempre son rígidas, pero podemos distinguir dos categorías clave, según el propósito dominante: lectura intensiva, a menudo para entender o extraer información (típica en una clase de AICOLE); y lectura extensiva (a menudo por placer).

Hay **cuatro fases en la lectura intensiva**, de un nivel de competencia menor a mayor:

1. Comprender el sentido literal, o los significados más obvios y superficiales en el texto.
2. Comprender las implicaciones, que implica hacer inferencias y ser sensible al tono emocional y al lenguaje figurado (se necesita una mayor competencia lingüística).
3. Comprender la relación de ideas en el pasaje de lectura, incluidas las relaciones déicticas (qué palabra se refiere a otra que ha aparecido antes, o va a aparecer después) y los vínculos entre párrafos.
4. Ser capaz de relacionar la lectura con el conocimiento y experiencia previos.

Lectura extensiva (a menudo por placer, menos frecuente en las clases de AICOLE).

Los estudiantes no necesitan necesariamente comprender todos los detalles del texto. En este caso, los objetivos son (1) velocidad y habilidad para entender la “esencia” y lo más general del texto (2) comprender de manera general la intención del autor (¿exponer? ¿convencer? ¿disuadir?) (3) reaccionar al material de lectura personalmente. ¿qué te transmite, con qué lo puedes relacionar?

Skimming/Scanning

También podemos hablar de otros dos modelos de lectura, muy importantes en las clases de AICOLE: **Skimming**, que significa pasar rápidamente los ojos sobre el texto para entenderlo; y **Scanning**, o búsqueda rápida de alguna información particular en el texto.

Los profesores de AICOLE deben tratar de usar, en la medida de lo posible, materiales de lectura auténticos y evitar lecturas simplificadas. A veces, los textos simplificados reducen su redundancia y deixis natural, lo que al final puede hacerlos incluso más difíciles de entender.

Si un profesor necesita hacer una selección de textos para los niveles más bajos de competencia, debe tratar temas familiares e interesantes. Además, deben presentar información cultural (incluyendo *realia*) de una manera bastante directa.

Tareas sugeridas para trabajar la competencia lectora con estudiantes de niveles principiantes (A1 y A2)

- Actividades de anticipación / predicción.
- Actividades previas a la lectura.
- Skimming
- Scanning (Lectura para buscar palabras clave)
- Detección de funciones del texto (qué busca principalmente el texto: narrar, exponer, argumentar...).
- Resumen en lengua materna de las ideas importantes.
- Rellenar huecos de vocabulario previamente trabajado (también vale con opción múltiple)

Tareas sugeridas para desarrollar la comprensión lectora a nivel intermedio (B1)

- Extraer información específica

- Adivinanzas en contexto
- Rellenar huecos de vocabulario previamente trabajado (también vale con opción múltiple)
- Rellenar formularios con preguntas sobre la lectura
- Búsqueda de pistas para inferir
- Historias “revueltas” (dar párrafos desordenados y entender/establecer el orden adecuado)
- Resumen en L1 y en L2
- Finalizar un fragmento incompleto
- Identificación de características sociolingüísticas.
- Identificar la estructura del discurso.
- Identificar palabras de enlace / referentes

Etapas/Fases para enseñar la comprensión lectora

June Philips (1984) establece un plan de cinco etapas para la instrucción de lectura.

ETAPA UNO: Etapa de pre-lectura/preparación: los estudiantes necesitan construir expectativas sobre el material que están a punto de leer. El profesor crea las condiciones para que se pueda dar la anticipación y predicción:

- Lluvia de ideas para generar términos/conceptos que van a aparecer en el texto.
- Ver imágenes u otras ayudas contextuales que se proporcionan con el texto.
- Predecir o formular hipótesis en base al título o la primera línea de un texto, qué significado podría tener o qué podría venir después.

ETAPA DOS: Skimming (ideas principales) –Scanning (localizar información específica)
Algunas de las estrategias necesarias para esta etapa incluyen:

- Obtener la idea general de cada párrafo.
- Identificar oraciones temáticas e ideas principales.
- Seleccionar la mejor paráfrasis en un ejercicio de opciones de opción múltiple sobre la idea principal de un texto o sobre la conclusión de este.
- Subtítulos inventados para sintetizar el contenido de los diferentes párrafos.
- Rellenar organizadores gráficos o formularios con conceptos clave.
- Crear títulos o titulares para pasajes del texto.
- Hacer juicios globales o reaccionar de alguna manera global a un pasaje de lectura.

Es una buena idea que los estudiantes pasen directamente del *Skimming* al *Scanning* con cualquier tarea de lectura. Primero, los estudiantes hojean el pasaje para determinar qué categoría general se ajusta al contenido del fragmento (por ejemplo, ¿se habla de un problema, personas, organización, ideas, eventos ...?) Y luego los estudiantes escanean el texto con más cuidado para localizar alguna de las ideas principales relacionadas con esta categoría global.

ETAPA TRES: Decodificación / etapa de lectura intensiva.

Esta etapa es más necesaria cuando los estudiantes están "aprendiendo a leer" en lugar de "leer para aprender". La decodificación implica desarrollar la destreza de "adivinar" el significado de palabras o frases desconocidas. En AICOLE es muy importante enseñar estrategias cognitivas a los alumnos para poder hacerlo.

Los lectores deben aprender: (a) Cómo adivinar el significado de las palabras de contenido (las que contienen lexemas, y nos suelen dar la clave general del contexto), (b) Cómo interpretar los conectores, y (c) Cómo determinar las relaciones entre oraciones o elementos de oraciones.

Los profesores deben determinar si los estudiantes han logrado su propósito de lectura a través de momentos de control de la comprensión (hacer ejercicios de comprensión lectora durante las clases, no solo como evaluación sumativa o final). Los mejores son los ejercicios de opción múltiple, porque no es deseable mezclar la destreza de la lectura con otras habilidades.

ETAPA CUATRO: Transferir/integrar destrezas.

Esta es la etapa final. Los ejercicios o tareas propuestos deben usarse para ir más allá del texto e integrar la lectura con otras destrezas (por ejemplo, la exposición oral o la escritura).

2.6. Enseñar destrezas orales en la L2

Sabemos que se puede aprender un idioma con éxito cuando las personas tienen la oportunidad de recibir instrucción y, al mismo tiempo, experimentar situaciones de la vida real en las que están expuestos al idioma y lo pueden practicar. Una de las razones por las que los niños muy pequeños parecen aprender un idioma con facilidad tiene que ver, a menudo, con la naturalidad del entorno que los rodea. Una clase "formal" o tradicional de L2, donde los alumnos pasan por el proceso (a menudo difícil) de clasificar sonidos, aprender estructuras, memorizar gramática o vocabulario, rara vez semeja un entorno comunicativo natural. Aquí es donde AICOLE puede ser de interés: ofrece a los aprendices una situación más natural para el desarrollo de la competencia comunicativa. Este uso natural del lenguaje puede aumentar la motivación y las ganas para aprender idiomas, y también fomentar la competencia en comunicación oral del aprendiz.

Sin embargo, los profesores de AICOLE deben tener en cuenta que se pueden dar dos situaciones contrarias: bien pueden tener alumnos en clase que sean precisos y certeros en sus producciones (que sigan las estructuras, las normas lingüísticas etc.), pero que no necesariamente sean buenos para la comunicación en tiempo real, ya que no son muy fluidos. Lo contrario también puede suceder, dado que algunos estudiantes desarrollan altos niveles de fluidez rápidamente, pero son muy inexactos en sus producciones (la famosa “lengua de Tarzán”). En AICOLE, los docentes deben priorizar la fluidez y la comunicación en lugar de la precisión.

2.7. Enseñar a escribir: sobre la naturaleza de la escritura en la lengua extranjera

Hemos insistido varias veces que la "comunicación" debemos entenderla como la expresión, interpretación y negociación de significado. El lenguaje escrito también es comunicación; pero antes de llegar al lector, escribir es un proceso de pensamiento individual. También debemos tener en cuenta que la escritura es una actividad recursiva y de resolución de problemas (Omaggio-Hadley, 1993).

Durante el proceso de escritura, ocurren algunos procesos encadenados de pensamiento:

1. **Planificación:** el alumno comienza a generar ideas, organizar pensamientos y establecer metas para escribir.
2. **Traducción:** el momento siguiente es el transformar esas ideas en lenguaje y decidir qué aspectos deben ser considerados (gramática, ortografía, organización, coherencia y cohesión textual).
3. **Revisión:** la etapa final para revisar y evaluar la escritura, leyendo, examinando, cambiando y corrigiendo el texto. Si queremos conseguir una adecuada competencia escrita, esta etapa debe repetirse muchas veces de modo recursivo, y debe ir acompañada de un buen *feedback* formativo del profesor.

Los procesos de desarrollar la escritura pueden verse como dar al estudiante un “kit de herramientas del escritor”. Al usar esas herramientas, el escritor no está obligado a usarlas en un orden fijo o en etapas. Además, usar cualquier herramienta a menudo implica la necesidad de usar otra. Generar ideas puede requerir evaluación, al igual que escribir oraciones. Y la evaluación puede obligar al escritor a pensar en nuevas ideas.

En los entornos de AICOLE, la destreza de la escritura quizás sea una de las menos desarrolladas, pero no podemos dejarla totalmente de lado. Entonces ¿qué tipos de actividades de escritura en la L2 debemos planificar para un entorno bilingüe?

Con los estudiantes de niveles más bajos de competencia, los maestros deben enfocarse en **actividades para adquirir/dominar habilidades (entrenamiento**, propiamente dicho): "escribir" copiando o reproducir material aprendido, concentrándonos en la ortografía, la puntuación, la forma, los aspectos de la sintaxis o la gramática;

Más adelante, y sobre todo para niveles de competencia más avanzados, podemos pasar a "**escribir en el idioma**": actividades de práctica escrita de naturaleza controlada para reforzar el conocimiento creciente del sistema lingüístico y los contenidos del área. Los maestros también iniciarse con los alumnos en medidas de flexibilidad, por ejemplo, comenzar a componer dentro de un marco concreto (transformaciones, adorno de la expresión o lograr mayor complejidad, combinar oraciones, etc.) y avanzar hacia composiciones más expresivas, primero algo más guiadas y luego más libres que cumplan con los propósitos normales para los que escribimos en el mundo real.

Dependiendo del tipo de situación comunicativa o tarea que se plantee, hay tres modos de comunicación que podemos para planificar actividades dentro de las destrezas productivas (no solo para la escritura, sino también para la oralidad).

- **Interpersonal:** implica interacción. Por ejemplo, un docente puede pedirles a los alumnos que escriban una carta para hacer una petición o una consulta dentro del contexto de un proyecto de aprendizaje-servicio; o leer un texto sobre un tema y escribir una respuesta para el autor.
- **Interpretativo:** el maestro puede pedir a los alumnos que escuchen un mensaje telefónico y escriban el mensaje en una nota para otra persona; o para recopilar datos y enviar un resumen que tendríamos que pasar a terceras personas.
- **Presentacional:** este es el modo que usamos para describir experiencias, lugares, personas, sentimientos ...; los docentes pueden pedirles a sus alumnos que persuadan de una postura escribiendo un anuncio o creando un póster; informar a las personas sobre un tema escribiendo noticias o instrucciones; relatar una historia o evento; expresar ideas personales en una historia, canción o poema...

¿Qué tipo de escritura deberían poder hacer los alumnos?

- Niveles de principiante (A1-A2): enumerar, identificar y etiquetar. Proporcionar información biográfica de personajes históricos de forma simple, en formularios o con organizadores gráficos. Puede escribir párrafos muy simples usando material memorizado o extremadamente familiar. Los profesores deben asumir que habrá errores ortográficos e imprecisiones frecuentes.
- Nivel Intermedio (B1): los estudiantes en este nivel de competencia pueden generar pequeños textos expositivos, narrativos y entrevistas cortas con preguntas- respuestas.

También pueden escribir mensajes cortos y tomar notas simples. Tienen un buen control de las estructuras básicas, aunque pueden existir errores de patrones sintácticos.

¿Qué tipo de actividades de escritura son apropiadas en diferentes niveles?

- (A1-A2-B1) Principiante-intermedio bajo: necesitan una combinación de práctica guiada y abierta. Por ejemplo, dictados entre iguales, cumplimentar formularios, construir oraciones combinando elementos, pasajes en blanco con palabras para organizar la información, finalización de párrafos, descripción simple con imágenes.
- (B2) Estudiantes intermedios- avanzados: necesitan una combinación de cuestiones de composición libre y guiada elegidos para andamiar y desarrollar habilidades de cara al siguiente nivel. Por ejemplo, descripción más compleja a partir de imágenes, traducción parcial de materiales reales, combinación de frases para producir párrafos más complejos, descripciones guiadas/narraciones, composición a partir de respuestas dadas en una entrevista, composición libre.

2.8. Comentarios y retroalimentación (Feedback): implicaciones de los estudios de investigación sobre la evaluación formativa.

Los alumnos quieren comentarios sobre sus composiciones/productos escritos, pero a menudo no encuentran útiles los comentarios de sus profesores por ser demasiado cortos y poco informativos.

"La efectividad de la retroalimentación puede depender, en parte, del nivel de motivación de los estudiantes, su nivel real de competencia, su estilo cognitivo, la claridad de la retroalimentación ofrecida, la forma en que se usa la retroalimentación y las actitudes de los estudiantes hacia su profesor y el clima de la clase "(Omaggio-Hadley, 1993)

Los estudiantes se benefician de los comentarios que se refieren tanto a la forma (estructura de los párrafos, modo en que organizan la información) como en el contenido. La retroalimentación que se enfoca en la forma/fallos en la norma lingüística es más útil si el profesor solo identifica los errores y los estudiantes tienen la responsabilidad de corregirlos. Veremos algunas herramientas como las "claves de autocorrección" en la unidad 5.

En las clases de AICOLE, investigaciones recientes han demostrado que la escritura de los estudiantes mejora más y mejor cuando reciben comentarios sobre el contenido del mensaje (ya hemos señalado que se debe primar la fluidez de la comunicación sobre la exactitud con respecto a la norma lingüística y, por lo tanto, sobre la gramática, la sintaxis etc). Los profesores deben incluir comentarios positivos sobre aquellos aspectos que estén bien organizados, que transmitan

claramente la idea principal, y sugerencias para mejorar el contenido. Otra buena idea para aprovechar lo positivo del *feedback* es la revisión por pares, que puede ser motivadora y ayudar mucho si los alumnos reciben pautas explícitas sobre cómo revisar la escritura de otros. El uso de criterios / listas de verificación para la revisión por pares produce revisiones y primeros borradores más efectivos.

Sección 3. El Marco Común Europeo de Referencia para la Lenguas.

En la unidad 1, al hablar de las políticas lingüísticas en la Unión Europea, vimos que en el año 2001 del Consejo de Europa publicó el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER o CEFR en inglés) que había estado elaborando en la década de los 90. El MCER es un marco de referencia de reconocimiento internacional para medir o describir el dominio de un idioma. Para simplificar, podemos decir que es una forma de reflejar lo que hablamos, escribimos, leemos y entendemos de una lengua. Desde el punto de vista de las políticas lingüísticas de la UE, pretende suscitar una reflexión sobre los objetivos y la metodología de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, facilitar la comunicación entre profesionales de las lenguas, así como facilitar la movilidad entre los ámbitos educativo y profesional.

A diario tenemos ejemplos de cómo el MCER se ha ido estableciendo en nuestras vidas: cuando nos piden un nivel de inglés determinado en la universidad, cuando publican una oferta de trabajo en la que se requiere idiomas, cuando vemos los requisitos que se exigen para entrar en determinados másteres...

¿Cómo se definen los niveles en el MCER?


El MCER es un marco construido en seis niveles (A1, A2, B1, B2, C1, C2), que establecen los estadios de aprendizaje de un idioma y que indican con indicadores qué habilidades debe tener un estudiante para estar en cada una de esas fases e ir evolucionando. Se pretende que el marco se utilice tanto en la planificación y la organización del aprendizaje de lenguas, como en la evaluación de competencias para homologación de los distintos títulos emitidos por las entidades certificadas. La división se agrupa en tres bloques que corresponden a grosso modo una división más clásica de nivel básico, intermedio y avanzado, aunque la realidad es que pueden estar situados por encima o por debajo de esa clasificación en triada. A pertenecería a un “usuario básico”, B a un “usuario independiente” y C a un “usuario competente”.

Cada nivel nos servirá para determinar cuán capaces son las personas de llevar a cabo determinadas tareas en la L2, como por ejemplo escribir un e-mail, expresar una opinión, exponer un argumento, etc. Contiene mucha información valiosa para los profesores, en cuanto a contextos comunicativos,

sugerencias con respecto a las metodologías o el tipo de actividades que se pueden llevar a cabo para desarrollar las distintas habilidades, producción de distintas tipologías textuales, etc.

Se ofrecen los indicadores a través de “escalas ilustrativas” como esta:

COMPRENDER CONVERSACIONES ENTRE HABLANTES NATIVOS	
C2	Como C1.
C1	Puede seguir con facilidad conversaciones complejas entre terceras personas en debates de grupo, incluso sobre temas abstractos, complejos y desconocidos.
B2	Puede seguir conversaciones animadas entre hablantes nativos. Capta con algún esfuerzo gran parte de lo que se dice a su alrededor, pero puede resultarle difícil participar con eficacia en una discusión con varios hablantes nativos si no modifican su discurso de algún modo.
B1	Puede seguir generalmente las ideas principales de un debate largo que ocurre a su alrededor, siempre que el discurso esté articulado con claridad en un nivel de lengua estándar.
A2	Identifica generalmente el tema sobre el que se discute, siempre que se lleve a cabo con lentitud y claridad.
A1	No hay descriptor disponible.

 Centro Virtual Cervantes

El MCER también es muy útil para los estudiantes, ya que sirve incluye cuadros sinópticos para realizar procesos de autoevaluación, a través de los cuales se indica las competencias que se deben mejorar para subir de nivel, conocer lo que se debe aprender para llegar a él, aquellas habilidades en las que destaca cada aprendiz...

Entre los conceptos teóricos clave utilizados en el MCER, y que lo conectan con el marco de las Competencias Clave que ya conocemos, se encuentran el **conocimiento declarativo** (lo que el estudiante debe saber), el **conocimiento procedimental y la competencia**, entendida como el conocimiento mínimo suficiente que suponemos se requiere para ejecutar un tipo de tareas específicas (o sea, el saber hacer); la competencia existencial (saber ser, que tiene que ver con las habilidades sociales desarrolladas en la comunicación) y la habilidad para aprender.

El MCER delimita las capacidades que el alumno debe controlar en cada uno de los niveles para las categorías “comprender”, “hablar” y “escribir”. La categoría “comprender” integra las destrezas receptivas, o lo que es lo mismo, de comprensión auditiva y comprensión de lectura; la categoría “hablar” integra las de interacción oral y expresión oral, y finalmente la categoría “escribir” comprende la destreza expresión escrita.

Este es el cuadro resumen de los niveles del MCER ofrecido por el Instituto Cervantes:

Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global		
Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
		Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.)

Sección 4. El currículo de las materias bilingües frente a las no bilingües.

Desde el punto de vista del marco legislativo y la normativa que regula el currículo bilingüe, hay que tener en cuenta que en cada Comunidad Autónoma puede ser diferente. Por ejemplo, en muchas CCAA se establece de un modo muy cerrado qué asignaturas se pueden impartir en la L2, mientras que en otras el grado de elección y la combinatoria puede ser mucho mayor. Por poner un ejemplo, en la Comunidad de Murcia los colegios bilingües podrán elegir libremente qué asignaturas imparten en inglés entre todas las materias del currículo, incluidas Educación Física, Música y cualquier troncal como Matemáticas o Naturales. La única asignatura excluida, y que debe enseñarse en castellano en todos los casos, es la de Lengua Española y Literatura. Esto, por ejemplo, es diferente en Madrid, donde Matemáticas siempre se enseña en castellano.

Otra cuestión a tener en cuenta es que en algunas CCAA hay normativa específica que regula el currículo de “inglés avanzado”, que sería el nivel exigible de la L2 en centros bilingües, y que no se corresponde con el currículo “normal” de la asignatura de inglés en centros no bilingües. Por ejemplo, si miramos la normativa madrileña, el desarrollo curricular general LOMLOE para la ESO se establece en el Decreto 65/2022, de 20 de julio, en el BOCM, mientras que el currículo de inglés avanzado para centros bilingües se establece con la orden 2876/2018 de 27 julio en el BOCM. En cuanto a la regulación en la Comunidad de Madrid de los proyectos de FP Bilingüe, información está en la orden 1679/2016, de 26 de mayo. En esta orden, se considera que existe Proyecto Bilingüe en enseñanzas de Formación Profesional la docencia de, al menos, dos módulos profesionales impartidos en una lengua extranjera comunitaria.

Desde el punto de vista de las programaciones didácticas de la ESO, pues, en una asignatura X enseñada en un centro bilingüe tendríamos que dar cuenta de los criterios de evaluación establecidos para el área,

y ADEMÁS, tener presentes las indicaciones que se nos hace en la orden 2876/2018 sobre los contenidos sintáctico-discursivos, socioculturales, o de funciones comunicativas del curso para que el estemos programando. Por ejemplo, estos que aparecen para 1º ESO:

Bloque 2. Producción de textos orales: expresión e interacción

CONTENIDOS ESPECÍFICOS

- a) Participación en la interacción cotidiana del aula, especialmente mediante trabajo en parejas y grupos y en la interacción con el docente
- b) Capacidad de iniciar, mantener y llevar a término conversaciones sencillas en contextos cotidianos y reparar los problemas que puedan aparecer mediante la repetición, paráfrasis o aclaración
- c) Capacidad de pedir aclaraciones o repeticiones, así como de hacer preguntas sobre lo dicho por el interlocutor
- d) Capacidad de responder a preguntas, peticiones de aclaración o repetición
- e) Producción de descripciones, narraciones, instrucciones y textos persuasivos previamente preparados con la ayuda de modelos
- f) Incipiente diferenciación entre diferentes registros más o menos formales
- g) Utilización de principios organizativos para estructurar de manera sencilla pero eficaz el texto hablado: secuencias (narrativas o de procesos), organización de argumentaciones (general – específico / idea principal – justificación), organización de descripciones (impresión general – recorrido visual de grande a pequeño, izquierda – derecha, etc.)
- h) Utilización efectiva de recursos de las TIC para las presentaciones orales en diferentes modalidades (visual, audiovisual, digital)
- i) Pronunciación, acentuación, entonación y ritmo adecuadas

REFERENCIAS

De Europa, Consejo (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas.

Estrasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.

Decreto 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Recuperado de http://www.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=12793&eli=true#no-back-button

Lund, R (1990): “A Taxonomy for Teaching Second Language Teaching” *Foreign Language Annals* 23 II 1990:105-115.

Omaggio-Hadley, A., & Reiken, E. (1993). *Teaching Language in Context, and Teaching Language in Context--Workbook*. Heinle & Heinle Publishers, International Thomson Publishing Book Distribution Center, 7625 Empire Drive, Florence, KY 41042.

ORDEN 1679/2016, de 26 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regulan los proyectos bilingües de Formación Profesional en la Comunidad de Madrid y se convoca el procedimiento para su implantación en centros de titularidad pública de la Comunidad de Madrid en el curso 2016-2017. Recuperado de <https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/fp/fp-normativa-20160526-o16792016-proyectosbilingues.pdf>

ORDEN 2876/2018, de 27 de julio, de la Consejería de Educación e Investigación, por la que se establece el currículo de inglés avanzado de Educación Secundaria Obligatoria en institutos y centros privados concertados bilingües español-inglés de la Comunidad de Madrid. Recuperado de https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2018/08/24/BOCM-20180824-12.PDF

Phillips, J. K. (1984). *Practical implications of recent research in reading*. *Foreign language annals*, 17(4), 285-296.

Richards, J. C. (1983). *Listening comprehension: Approach, design, procedure*. *TESOL quarterly*, 17(2), 219-240.