

Congreso Mundial de Profesores de Español (21-23 de noviembre, 2011)

Taller de didáctica de la lengua: *Cómo desarrollar la autonomía de los estudiantes*

Departamento de Ordenación Académica

**Maite Cabello
Álvaro García Santa-Cecilia
Marisa González
Juan Luis Montoussé
Juan David Sánchez
Nuria Vaquero**

Índice de actividades para la reflexión del profesor

Página

Bloque I: ¿Quién soy yo como aprendiente? Herramientas para descubrir mi punto de partida

ACTIVIDAD 1. ¿Sabemos lo que creen nuestros alumnos? 3

ACTIVIDAD 2. ¿Qué tipo de aprendientes son nuestros alumnos? 6

Bloque II: ¿Cómo planifico mi aprendizaje?

ACTIVIDAD 3. Formadores en gestión del aprendizaje 9

ACTIVIDAD 4. Mi caja de herramientas en la gestión del aprendizaje 11

Bloque III: ¿Cómo aprendo? ¿Cómo me enfrento a una tarea?

ACTIVIDAD 5. Personajes y biografías 21

ACTIVIDAD 6. En la ferretería, ¿qué sabes comprar en español? 29

Bloque IV: ¿Cómo hago balance? ¿Cómo evalúo mi aprendizaje?

ACTIVIDAD 7. La autoevaluación como aprendizaje: valoro mi pasado, contrasto mi presente, proyecto mi futuro 34

ACTIVIDAD 8. La coevaluación del aprendizaje: mucho más que una puesta en común 36

Notas finales 39

Bibliografía 40

Soluciones de las actividades 42

Agradecimientos:

La estructura y el contenido de este taller se han desarrollado a partir de un trabajo previo de Susana Llorián y de Nuria Vaquero. También se han tomado como referencia otros trabajos realizados en el ámbito de la autonomía, la memoria de máster de Àngels Ferrer Rovira, *Cómo elaborar una programación de ELE dirigida al fomento de la autorregulación*, los trabajos de Olga Esteve y de Ernesto Martín Peris sobre el tema, especialmente, el preparado para el taller de formación «Hacia la construcción de una metodología que fomente y desarrolle la autonomía del aprendiente desde el aula» (Departamento de Formación de Profesores del Instituto Cervantes, Madrid, 2011) y los artículos de Olga Esteve recogidos en la bibliografía de este dossier.

BLOQUE I: ¿Quién soy yo como aprendiente? Herramientas para descubrir mi punto de partida¹

ACTIVIDAD 1: ¿Sabemos lo que creen nuestros alumnos?²

1. Aquí tiene algunas creencias muy extendidas sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras:³

- «Es más fácil para los niños que para los adultos aprender lenguas extranjeras».
- «Hay gente que tiene una habilidad especial para aprender lenguas extranjeras».
- «Algunas lenguas son más fáciles que otras».
- «A los que hablan una lengua extranjera les resulta más fácil aprender otra».
- «Es mejor aprender español en un país hispanohablante».
- «Para alguien que ya sabe una lengua extranjera es más fácil aprender otra».

Como ve, son creencias que han pasado a formar parte del acervo popular en torno a lo que significa aprender una lengua. ¿Podría añadir más creencias a esta lista? Puede recoger creencias suyas u otras o que haya oído entre sus alumnos o entre sus compañeros de trabajo.

2. La lista obtenida, ¿le permite avanzar alguna conclusión sobre la relación entre el sistema de creencias y el proceso de aprendizaje de lenguas? Anote alguna.

3. Le proponemos leer algunos extractos de un artículo de didáctica sobre las características de las creencias de los alumnos y su papel en el proceso de aprendizaje y enseñanza para reflexionar a partir de su lectura.

¿Qué consecuencias para su práctica docente le sugiere la lectura de estos textos? ¿Puede apuntar al menos tres?

Las creencias pueden ser conscientes o inconscientes. Muchas veces sólo se hacen patentes cuando se habla de ellas en el aula o cuando se investigan. Se llega a saber más sobre las creencias de un alumno observando bien lo que dice y lo que hace, bien su forma de abordar el proceso de aprendizaje.

Las creencias forman parte de la dimensión psicológica de la persona, que integra también otros factores relacionados entre sí, como ansiedad, motivación, estilo de aprendizaje o actitud. Cuanto más sepamos de uno de ellos, más probable es que podamos explicar mejor los otros. Es importante atender a esta dimensión psicológica del alumno, implicarlo en el aprendizaje de forma integral, como persona y no sólo como «ente» que aprende.

Las creencias son valorativas. Usándolas como filtro consciente o inconsciente, los alumnos deciden, por ejemplo, si una actividad es adecuada o productiva para ellos o no, o si es mejor utilizar unas estrategias de aprendizaje u otras. Puede haber una discrepancia entre el comportamiento de aprendizaje que un alumno decida según sus creencias y el que sería más adecuado a su estilo y sus preferencias de aprendizaje. Por ejemplo, en países donde la tradición educativa favorece el aprendizaje de lenguas por medio de la lectura, los alumnos con un estilo de aprendizaje auditivo o cinestésico no elegirán estrategias de aprendizaje que favorezcan su forma de aprender, no sólo porque probablemente no tengan conocimiento de ellas, sino porque seguramente creen que la lectura es la forma más eficaz de aprender una lengua.

Los alumnos están convencidos de que las creencias que sostienen son verdaderas (igual que hacemos los profesores en relación con las nuestras). Sin embargo, puede ser que estas creencias no estén realmente basadas en la investigación, o que simplemente no se adecuen al estilo y a las preferencias de aprendizaje de un alumno, a su forma de aprender.

Las creencias no aparecen de forma independiente e inconexa entre sí, sino formando sistemas que son relativamente estables a lo largo del tiempo, es decir, que no son fáciles de modificar. Las creencias de los alumnos son producto de su experiencia anterior como aprendices de lengua.

4. Familiarícese con los objetivos de aprendizaje relacionados con la influencia y el papel de las creencias del alumno, que aparecen recogidos en el apartado «Control del proceso de aprendizaje», «Alumno como aprendiz autónomo», del *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia del español*. Reflexione sobre posibles actividades que llevaría al aula para trabajar estos objetivos de aprendizaje y el tipo de trabajo que exigirían por parte de los alumnos.

3.1.2 (fase de aproximación)	3.1.2 (fase de profundización)	3.1.2 (fase de consolidación)
Tomar conciencia de la influencia que ejercen los sistemas de creencias en el propio proceso de aprendizaje de lenguas.	Flexibilizar el propio sistema de creencias sobre el aprendizaje de lenguas.	Erradicar los aspectos de su sistema de creencias que no contribuyan de forma positiva al proceso de aprendizaje.

a. Piense en su práctica de aula. ¿Reconoce actividades que lleva al aula para trabajar creencias de los alumnos? Si es así, ¿puede describir alguna? ¿Qué objetivos de aprendizaje del apartado 3.1.2. se pueden cubrir con esa actividad? ¿Por qué?

b. De las propuestas recogidas en la siguiente lista, ¿cuáles le parecerían más indicadas para trabajar objetivos de la fase de aproximación? ¿Y para la fase de profundización? ¿Y para la de consolidación? ¿Algunas pueden servir para trabajar objetivos de distintas fases? ¿Por qué?

- *Actividades en las que se pide a los alumnos contestar a un cuestionario de creencias (por ejemplo, el cuestionario Balli) y analizar estadísticamente sus resultados.*
- *Actividades que evidencien que los alumnos tienden a trabajar de diferentes formas y tienen diferentes concepciones acerca de lo que es aprender y que permitan intercambiar experiencias, por ejemplo, leyendo anécdotas, hablando con los compañeros y los profesores poniéndose en el papel de otra persona, etc.”*
- *Actividades que desmitifican las propias creencias, como, por ejemplo, posibilidad de corregir trabajos de compañeros, proponer las preguntas de un examen, etc.”*
- *Actividades en las que los alumnos entrevistan a sus compañeros a partir de una serie de preguntas-guías sobre creencias y reacciones (acerca de la naturaleza de la lengua y de su aprendizaje o acerca de los papeles de profesor y alumnos).*
- *Actividades en las que los alumnos buscan las causas de sus propios bloqueos ante las propuestas del programa y las creencias que subyacen.*
- *Actividades en las que los alumnos asocian las propias creencias a rasgos del propio estilo de aprendizaje mediante cuestionarios, observación a terceros, etc.*

BLOQUE I: ¿Quién soy yo como aprendiente? Herramientas para descubrir mi punto de partida

ACTIVIDAD 2: ¿Qué tipo de aprendientes son nuestros alumnos?

La secuencia de actividades que le presentamos en las páginas siguientes está pensada para que el alumno tome conciencia del concepto que tiene de sí mismo como aprendiente de lenguas en relación a su estilo de aprendizaje y las implicaciones afectivas asociadas a ese perfil en la realización de tareas del aula.

Piense en su práctica docente e identifique alguna actividad que pudiera trabajarse a continuación de la propuesta y que sirviera para ayudar al alumno a regular conscientemente aspectos afectivos que inciden positivamente en su aprendizaje o que lo dificultan.

Propuesta para el aula

1. **Cómo aprendiente, ¿te identificas con alguno de estos estilos? Piensa en ejemplos concretos de situaciones que experimentas cuando aprendes y usas el español.**

ESTILO ACTIVO	ESTILO REFLEXIVO	ESTILO TEÓRICO	ESTILO PRAGMÁTICO
Me gusta participar en actividades nuevas. Me involucro totalmente en las nuevas experiencias.	Normalmente, antes de actuar, prefiero observar. Me gusta analizar las cosas desde puntos de vista distintos.	Me gusta integrarlo todo en teorías complejas y bien fundamentadas lógicamente.	Casi siempre me gusta probar cosas nuevas y comprobar si funcionan en la práctica.
Normalmente actúo primero y pienso después en las consecuencias.	Suelo recoger datos y analizarlos detalladamente antes de llegar a una conclusión.	Tiendo a pensar de forma secuencial y paso a paso.	Algunas veces, desconecto en discusiones largas, en las que se habla de un mismo asunto o en las que todo gira en torno a la misma idea.
Nunca paso mucho tiempo haciendo la misma actividad. Me encanta estar haciendo cosas distintas y pasar de una a otra.	Nunca llego a conclusiones de manera precipitada. Todo lo contrario. A veces me dicen que tardo demasiado.	Casi siempre analizo y sintetizo la información.	Normalmente opto por soluciones prácticas y realistas.
Me centro en los planes inmediatos o a corto plazo. Me aburren los planes a largo plazo o consolidar proyectos.	Intento ser precavido y casi siempre analizo las implicaciones de lo que voy a hacer antes de ponerme en movimiento.	Siempre intento aplicar la lógica y la racionalidad a los problemas que se plantean.	Generalmente me tomo los problemas como retos o desafíos. Creo que es bueno intentar buscar hacer mejor las cosas.
Rara vez me gusta trabajar solo. Prefiero estar rodeado de gente, y me gusta participar, tener un papel activo en lo que hacemos entre todos.	En las reuniones generalmente me paso más tiempo observando y escuchando que hablando. A veces me gusta pasar desapercibido.	Casi nunca me dejo llevar por juicios subjetivos, el pensamiento lateral o la falta de lógica.	Suelo aprender cuando veo a los demás haciendo lo que yo tengo que hacer.

Comparte después tus reflexiones con un compañero. ¿Por qué crees que respondes a ese perfil como aprendiente de lenguas?

2. ¿En qué situaciones de las que aparecen en la tabla crees que aprendes peor? ¿Por qué? ¿A qué crees que se debe? ¿Crees que cómo te sientes en esas situaciones puede estar relacionado con tu estilo de aprendizaje?

Algunos alumnos se sienten incómodos / se desmotivan / se aburren... a la hora de participar en actividades de aula si...			
1	2	3	4
Si el trabajo que se les pide no les implica directamente o tienen solo que observar, pero no actuar o participar.	Se les obliga a ser el centro de la atención.	Tienen que realizar actividades que exigen respuestas abiertas.	Aprenden algo que no se relaciona con sus necesidades inmediatas.
Tienen que asimilar, analizar e interpretar datos.	Tienen que pasar rápidamente de una actividad a otra.	Se encuentran en situaciones en las que tienen que hablar de sus emociones y sentimientos.	Hacen actividades que no relacionan la teoría y la práctica.
Tienen que trabajar solos.	Se les pide que improvisen algo en una tarea.	Realizan tareas en las que no queda claro el fundamento teórico.	Realizan actividades que no tienen una finalidad clara.
Se les pide hacer actividades mecánicas o rutinarias.	No se les corrigen todos los errores que cometen.	No ven muy claros los pasos o la secuencia de las actividades.	Lo que hacen no está relacionado con la 'realidad'.

3. Compara tus respuestas con los comentarios que aparecen en el recuadro y luego coméntalos con tu compañero.

La información recogida en la columna 1 se relaciona con situaciones que pueden bloquear o limitar la participación y la implicación en las tareas de los alumnos de estilo activo. La información de la columna 2, se relaciona con situaciones que pueden limitar a los alumnos de estilo reflexivo. La información de la columna 3, se relaciona con situaciones que afectan negativamente a los alumnos teóricos. La información de la columna 4 se refiere a situaciones en las que los alumnos de estilo pragmático aprenden peor.

4. Reflexiona, en grupo, con algunos de tus compañeros:

¿Qué tendencias y preferencias de aprendizaje creéis que están asociadas a vuestro perfil como aprendiente de lenguas?

- Cada estilo de aprendizaje representado en el grupo, ¿qué ventajas y qué puntos fuertes puede aportar para el aprendizaje de lenguas? ¿Y qué puntos débiles?
- ¿Qué podéis hacer para apoyaros en vuestros puntos fuertes y para superar situaciones que inicialmente no son propicias a vuestra forma de aprender? Pensad en acciones concretas y discutidlas entre vosotros.

BLOQUE II: ¿Cómo planifico mi aprendizaje?

ACTIVIDAD 3: Formadores en gestión del aprendizaje

1. ¿Diría que sus alumnos son capaces de gestionar su propio aprendizaje con eficacia? ¿Qué criterios utilizaría para valorarlo? Le proponemos contestar a este cuestionario y reflexionar sobre estas cuestiones.

	¿Cree que sus alumnos...	Sí	No
1	... son capaces de identificar, aunque sea en términos muy generales, para qué necesitan aprender español y usarlo fuera de clase?		
2	...son capaces de identificar para qué necesitan aprender español a corto / medio / largo plazo? ¿Utilizan esa información a la hora de seleccionar un curso en el que participar, seleccionar oportunidades para practicar español fuera de clase, poner en marcha un plan de trabajo?		
3	...se sienten capaces de evaluar su grado de dominio y determinar si están preparados para presentarse a un examen? ¿Coincide la autoevaluación que realizan sus alumnos sobre su grado de dominio con la que realiza usted, sus compañeros o la evaluación certificativa?		
4	... cuando inician un curso tienen claro lo que quieren alcanzar en español y lo que el curso les puede ayudar en ello? ¿Vuelven a hacer ese análisis en algún otro momento? <i>(Por ejemplo, en la mitad del curso / al final del curso / entre distintos cursos o periodos formativos).</i>		
5	...son capaces de prever qué aspectos precisan trabajar y con qué profundidad para alcanzar por ejemplo, un nivel determinado en español, superar un curso, presentarse a un examen, preparar una presentación que tienen que hacer en español, etc.?		
6	...pueden relacionar elementos del curso en el que están participando con lo que quieren ser capaces de hacer en español al final del curso?		
7	...que están preparados para participar en la negociación de algunos aspectos del programa del curso en el que participan? ¿Asumen su papel en esa negociación?		
8	...son conscientes de la eficiencia de sus procedimientos para utilizar algunos materiales para el trabajo independiente, por ejemplo lecturas graduadas, y se plantean si podrían emplear otros mejores?		
9	...son capaces de seleccionar y realizar por su cuenta actividades para trabajar aspectos de su español que necesitan mejorar?		
10	...son capaces de identificar lo que creen que necesitan aprender en español y no se les ofrece en clase o en los materiales? ¿Qué hacen para suplirlo?		
11	...saben adaptar las tareas propuestas en clase o en los manuales a su propio estilo, por ejemplo, buscar traducciones, consultar transcripciones...?		
12	...elaboran planes de aprendizaje complementarios al trabajo en el aula? ¿Los ponen en marcha?		
13	...saben rentabilizar al máximo el tiempo, el espacio, las fuentes de consulta, los manuales con los que trabajan para aprender tanto dentro como fuera de clase?		
14	...son capaces de elaborar, por ejemplo, fichas de trabajo, apuntes, conceptualizaciones, etc. para trabajar aquellos aspectos en los que consideran que tienen que trabajar para mejorar en español.		
15	...están preparados para evaluar un plan de aprendizaje que ellos mismos o sus compañeros hayan puesto en marcha? ¿Están preparados para aceptar comentarios de otras personas sobre cómo planifican y pueden mejorar la planificación de su aprendizaje en español?		

2. Vuelva sobre sus respuestas y reflexione sobre estos otros aspectos:

- ¿Cómo reacciona si un alumno decide hacer algo para mejorar su español que usted no considera que no es lo más adecuado o que no le va a ayudar demasiado? ¿Qué grado de tolerancia tiene usted si el alumno decide actuar al margen de sus sugerencias? ¿Ha pensado alguna vez sobre ello?
- Si quisiera trabajar la autonomía de sus alumnos en la gestión de su aprendizaje, ¿por qué aspectos recogidos en la tabla empezaría? ¿Cuáles dejaría para una segunda fase? ¿Y para una tercera?
- ¿Suele llevar al aula tareas específicas para trabajar con los alumnos contenidos relacionados con los objetivos de aprendizaje del cuestionario anterior? Por ejemplo, con el *Portfolio Europeo de las Lenguas*, el *Europass*, con actividades que incorporan descriptores de autoevaluación. ¿En el manual con el que trabaja en el aula se propone este tipo de tareas?
- Si es así, ¿puede presentar algún ejemplo de tareas que suele llevar al aula? ¿Cuál o cuáles? ¿Con qué frecuencia lo hace? ¿Lo hace de manera sistemática? ¿Les propone a los alumnos tareas diferentes en función del grado en que éstos son capaces de asumir la planificación y la gestión de su propio aprendizaje?
- ¿En qué medida considera que sus alumnos son responsables de haber alcanzado los objetivos de aprendizaje que se recogen en la tabla anterior? ¿Por qué?

BLOQUE II: ¿Cómo planifico mi aprendizaje?

ACTIVIDAD 4: Mi caja de herramientas en la gestión del aprendizaje

1. Observe las actividades (A-D) de las siguientes páginas. ¿Qué objetivos se trabajan en ellas y qué tareas se proponen al alumno para alcanzarlos? ¿Qué tipo de herramienta didáctica se utiliza en cada una de las actividades?

Actividad 1: Mi contrato con el español

Actividad 2: Busca a alguien en la clase que...

Actividad 3: De alumno a editor... o cómo completar el manual

Actividad 4: Cronograma semanal paralelo al desarrollo del curso

		Actividad A	Actividad B	Actividad C	Actividad D
Objetivos que se trabajan en la actividad	Elaborar materiales propios para aprovechar al máximo el manual con el que se trabaja en el aula				
	Orientar el trabajo dentro y fuera del aula en función de los contenidos del programa y la actuación que requieren				
	Diseñar, poner en marcha y hacer un seguimiento de un plan de trabajo independiente para alcanzar objetivos de aprendizaje				
	Identificar recursos (y procedimientos para explotarlos de forma eficaz) a los que puede acudir para aprender de manera independiente				
Tareas que realizan los alumnos	Prever tareas que puede realizar para asimilar, interiorizar y consolidar contenidos				
	Diagnosticar el grado de dominio que posee en español y el que se desea alcanzar y diseñar un plan de trabajo para lograrlo				
	Elaborar recursos propios para el aprendizaje				
	Reflexionar sobre la explotación que se hace de los recursos de aprendizaje				

Herramientas que se utilizan en las actividades	Plan de trabajo				
	Concurso de creación				
	Contrato de aprendizaje				
	Lista de control				

2. Piense en su práctica docente y en su trabajo con uno de sus grupos de alumnos. ¿Qué actividad llevaría al aula para ayudarlos a controlar o autorregular la forma en que planifican su aprendizaje? Puede seleccionar una de las presentadas o sugerir una nueva.

- ¿Qué actividad elige y por qué? ¿Al hilo de qué contenidos lingüísticos y / o interculturales podría llevarla al aula? ¿Introduciría alguna modificación en la actividad elegida para que sirviera para practicar esos contenidos lingüísticos y / o interculturales? ¿Cuáles?
- ¿Qué papeles tienen el alumno, sus compañeros y el propio profesor en las distintas fases de la actividad que ha elegido?
- ¿Qué seguimiento en el aula haría de los planes de trabajo y de los resultados que generara esa actividad por parte del alumno?

Propuesta A: Mi contrato para mejorar mi comprensión auditiva y audiovisual en español

- ¿En qué nivel crees que estás en relación a tu comprensión audiovisual en español? Utiliza para tu reflexión la tabla de autoevaluación de comprensión auditiva del proyecto *Dialang*.⁴
- Una vez que hayas seleccionado el nivel que crees que te corresponde, sitúate en la celda de la columna «Lo que comprendo» y recoge tu valoración (del 1 al 5, de menos a más) según lo que consideras que puedes comprender. Comparte tu evaluación con un compañero. ¿Hace él una evaluación similar de tu comprensión audiovisual?

	Tipo de texto que comprendo	Lo que comprendo	Condiciones y limitaciones
A1	Frases muy sencillas sobre mí mismo, sobre personas que conozco y sobre cosas que me rodean. Preguntas, instrucciones e indicaciones de lugares. Ejemplos: expresiones, preguntas e instrucciones corrientes, e indicaciones breves y sencillas para ir a un sitio.	Nombres y palabras sencillas. Ideas generales. Lo bastante para responder: proporcionar información personal, comprender indicaciones de lugares.	Articulación clara, lenta y cuidadosa de la lengua. Que el interlocutor sea un hablante comprensivo.
A2	Frases y expresiones sencillas relativas a cosas que considero importantes. Conversación y discusiones sencillas y corrientes. Asuntos de la vida diaria en los medios de comunicación. Ejemplos: mensajes, intercambios cotidianos, indicaciones de lugares, noticias de televisión y de radio.	Lenguaje corriente. Conversaciones y discusiones sencillas y corrientes. La idea principal. Lo suficiente como para seguir la conversación.	El discurso claro y lento. Requiero la ayuda de hablantes comprensivos y de imágenes. A veces pido que me repitan o me vuelvan a formular lo dicho.
B1	El discurso sobre asuntos cotidianos e información factual. Conversaciones y discusiones cotidianas. Programas en los medios de comunicación y películas. Ejemplos: instrucciones de uso, conferencias y charlas breves.	El significado de algunas palabras desconocidas por deducción. Significado general y detalles específicos.	El discurso claro y normal. Requiero la ayuda de medios visuales y de la acción. A veces pido que me repitan una palabra o una frase.
B2	Todos los tipos de discurso sobre asuntos cotidianos. Conferencias. Programas en los medios de comunicación y películas. Ejemplos: discusiones técnicas, informes, entrevistas en vivo.	Ideas principales e información específica. Ideas y lenguaje complejos. Puntos de vista y actitudes del hablante.	Lenguaje normal y cierto uso idiomático, incluso con algo de ruido de fondo.
C1	Lengua hablada en general. Conferencias, discusiones y debates. Declaraciones públicas. Información técnica compleja. Material de audio grabado y películas. Ejemplos: conversaciones de hablantes nativos.	Lo bastante como para participar activamente en conversaciones. Temas abstractos y complejos. Actitudes y relaciones implícitas entre hablantes.	Necesidad de confirmar detalles esporádicos cuando el acento no resulta familiar.
C2	Cualquier lengua hablada, en vivo o retransmitida. Conferencias y presentaciones especializadas.	Comprensión global y detallada sin ninguna dificultad.	Ninguna, siempre que se disponga de tiempo para acostumbrarse a lo que no resulta familiar.

Dialang, <http://www.lancs.ac.uk/researchenterprise/dialang/about.htm>

- Piensa en cosas que necesitas o que te gustaría hacer en español y señala aspectos que crees que necesitas mejorar en tu comprensión audiovisual en español. ¿Qué puedes hacer para alcanzarlos? Diseña un plan de trabajo para lograrlo y comprométete a cumplirlo.
- Puedes tomar como modelo, el contrato que aparece a continuación. Ánimo y a por ello.

Mi contrato con el español...

Necesito mejorar mi comprensión audiovisual en español para...	Aprender a cocinar platos de cocina española a partir de vídeos de recetas de la plataforma de mi escuela de cocina
Esto implica que debo ser capaz de...	Comprender el significado general del contenido de vídeos de cocina Comprender información específica sobre ingredientes de cocina y modos de cocinarlos
Necesito mejorar en...	Estrategias de comprensión auditiva Vocabulario específico de cocina Las formas del imperativo e impersonales Conseguir no bloquearme ni desanimarme si no comprendo todo
Quiero ser capaz de poder hacerlo en...	Dos meses
Para conseguirlo, voy a trabajar con algunos materiales de trabajo, por ejemplo... (<i>libro, notas, cuaderno, Internet, lecturas, etc.</i>)	Recetas de cocina escritas Artículos sobre gastronomía española Vídeos de Youtube sobre cómo hacer platos de cocina española
Para conseguirlo, puedo apoyarme en... (<i>un compañero, un hablante nativo, alguien de mi familia</i>) y trabajar con él.	Otro compañero de mi escuela de cocina
Para conseguirlo, voy a dedicar... (<i>tiempo de trabajo a la semana</i>)	Dos horas a la semana
Para conseguirlo, me propongo revisar este plan de trabajo (<i>y cambiarlo si no da los resultados adecuados</i>) en...	Un mes
Para conseguirlo, me propongo revisar este plan de trabajo con...	Mi profesor, en una sesión de tutoría
Para hacer un seguimiento de los resultados que da mi plan de trabajo, voy a seleccionar... (<i>ejemplos de muestras de las actividades y tareas que realice y de los textos que elabore</i>) para compartir con la persona con la que se revise el plan de trabajo.	Los vídeos de las recetas de cocina española que haya aprendido a hacer.

Y para que conste que me comprometo a ello, firmo el presente documento en París el 6 de junio de 2011



Pierre Gaston

Propuesta B: Busca a alguien en la clase que...

1. Pregunta a tus compañeros acerca de los recursos que utilizan (y de la forma en que los utilizan) para aprender español.

OJO: ¡No se puede apuntar el nombre del mismo compañero en más de dos casillas! Si descubres otras formas de utilizar recursos para aprender que están utilizando tus compañeros, añádelas en las filas 17-25.

¡PREPARADOS, LISTOS, YA!

	NOMBRE DEL COMPAÑERO
1. Busca a alguien de la clase que revise los apéndices del manual (apéndice de gramática, apéndice de vocabulario, tablas de verbos, etc.) para hacer actividades de clase o de fuera del aula, revisar lo aprendido o preparar un examen.	
2. Busca a alguien de la clase que confeccione sus propios glosarios / apéndices / apuntes de gramática / cuadros de sistematizaciones, etc.	
3. Busca a alguien de la clase que confeccione tarjetas del vocabulario nuevo para revisarlo cuando va en el autobús o en el metro, antes de la clase, etc.	
4. Busca a alguien de la clase que ponga separadores o marcas en el libro para acceder rápidamente a sus secciones.	
5. Busca a alguien de la clase que utilice el ordenador para crear ficheros relacionados con los distintos contenidos de la clase (fichero de gramática, fichero de vocabulario, fichero de dudas, fichero de funciones, etc.).	
6. Busca a alguien de la clase que guarde en su capeta de «favoritos» direcciones útiles de recursos para el aprendizaje de español (diccionarios <i>on-line</i> , gramáticas de consulta, páginas con actividades, periódicos en español, televisiones y emisoras en español, etc.).	
7. Busca a alguien de la clase que, en su cuaderno, suela hacer dibujos al lado de las palabras nuevas que apunta.	
8. Busca a alguien de la clase al que le guste organizar su cuaderno de notas de clase en distintos apartados (<i>palabras nuevas, gramática, cosas que tengo que aprender, cosas que ya me sé...</i>).	
9. Busca a alguien de la clase que utilice el corrector ortográfico de Word (o similar) para revisar los textos que escribe en español.	
10. Busca a alguien de la clase que coloque en el salvapantallas de su ordenador mensajes en español o imágenes positivas que le motiven a seguir aprendiendo o que relacione con el español.	
11. Busca a alguien de la clase que en las paredes de su habitación (o similar) pegue hojas de papel con cosas del español que quiere aprender.	
12. Busca a alguien de la clase que utilice las claves de respuesta de su cuaderno de	

ejercicios para repasar actividades hechas en el aula o hacer otras nuevas.	
13. Busca a alguien de la clase que utilice un traductor automático para verificar que ha comprendido un texto que ha leído en español.	
14. Busca a alguien de la clase que consulte el apéndice de transcripciones del manual para volver sobre los textos de las audiciones que se han trabajado en el aula.	
15. Busca a alguien de la clase que utilice diccionarios electrónicos para familiarizarse con la pronunciación de palabras nuevas.	
16. Busca a alguien de la clase que <i>chatee</i> en español.	
17.	
18.	
19.	
20.	
21.	
22.	
23.	
24.	
25.	

2. Habla ahora con tus compañeros sobre qué recursos de los que ellos utilizan para aprender español les resultan más eficaces. ¿Coincides con ellos? ¿Te atreves a experimentar con algunos de los que ellos han señalado? ¿Para qué te puede resultar útil? ¿Por qué?

Propuesta C: De alumno a editor... o cómo completar el manual

1. Comenta con tu compañero cómo usas el manual de clase. ¿Haces alguna de estas cosas? ¿Por qué?

- ¿Haces anotaciones en el manual de clase? ¿De qué tipo?
- ¿Pones *post-it* en algunas de sus páginas o secciones?
- ¿Te imprimes las transcripciones de las actividades de comprensión auditiva?
- ¿Te haces resúmenes de la gramática trabajada?
- ¿Te haces un glosario con las palabras que aparecen en cada unidad?
- ¿Haces otras cosas?

2. Los editores del manual con el que trabajáis en el aula quieren conocer la opinión de sus usuarios.

Señala con tu compañero tres puntos fuertes de vuestro manual y tres aspectos que se podrían mejorar.

3. Los editores del manual han convocado un premio a propuestas concretas para mejorarlo. Quieren incluir en él tres nuevas secciones adecuadas a los intereses y necesidades de los alumnos.

En grupos, pensad en una nueva sección que os podría resultar útil para mejorar el trabajo que hacéis con el manual y hacer de él vuestro mejor «aliado» en vuestro aprendizaje del español. Podéis elegir una sección entre las siguientes o pensar en nuevas propuestas.

- Un glosario del léxico nuevo de cada unidad con una organización diferente a la que se propone en el actual
- Un apéndice con esquemas y gráficos de los principales temas gramaticales de cada unidad
- Un breve resumen de cada unidad (para facilitar la revisión o poder seguir si no se ha podido asistir a clase)
- Una lista de sitios de Internet donde poder seguir localizando recursos relacionados con los temas abordados en la unidad
- Un archivo sonoro de...
- Un apéndice con actividades adicionales para repasar los aspectos trabajados
- Un apéndice con preguntas habituales de exámenes para cada unidad...
- Un apéndice con estrategias de aprendizaje que se pueden poner en práctica en la realización de cada una de las unidades del manual
- Un apéndice con actividades alternativas que respondan a otros estilos de aprendizaje...
-

4. Diseñad una muestra de la sección que habéis elegido. Para ello,

- Definid el diseño de la sección (partes e información que vais a incluir en ella, organización de la misma, etc.).
- Seleccionad una unidad del manual con la que ya hayáis trabajado para ejemplificar el desarrollo de la sección.
- Poneos manos a la obra y diseñadla para enviar vuestra propuesta al concurso.

Propuesta D: Cronograma semanal paralelo al desarrollo del curso

1. Revisa el contenido del programa de español en el que estás participando. Analízalo desde la perspectiva de estas señales:

STOP

Marca con este código, lo que crees que necesitas mejorar, es decir en aquello que crees que tienes que detenerte.

- De todo lo que vas a aprender, ¿qué está más relacionado con situaciones de tu vida en la que necesitas usar el español? Por ejemplo:



Yo necesito hacer en español presentaciones de lugares y de monumentos. Soy guía turístico.

- Señala en el programa, la gramática, el vocabulario, los textos, la cultura, etc. relacionados con lo que necesitas para usar el español en tu vida.

Para mí, lo más importante del programa son los recursos para aconsejar, los adjetivos para describir lugares, paisajes, actividades de ocio, las frases de relativo y el subjuntivo.

PASO DE CEBRA

Marca con este código, las cosas del programa que ya sabes, es decir aquellas sobre las que ya te mueves con mucha facilidad.



Creo que con esta señal puedo marcar el vocabulario para hablar de viajes y de actividades de tiempo libre, y los comparativos.

PRECAUCIÓN ANTE CAÍDAS

Marca con este código, aquello a lo que tienes que prestar atención, para evitar tropiezos o caídas en tu aprendizaje. Para ello, piensa:



Creo que con esta señal tengo que marcar los recursos para aconsejar, los adjetivos para describir lugares, paisajes, actividades de ocio, las frases de relativo y el subjuntivo.

2. Elige ahora lo que vas a hacer todas las semanas para mejorar en esos aspectos que has marcado con la señal de «precaución ante caídas». Piensa en cosas te gustan o que te apetece hacer o que te pueden resultar útiles y comprométete a dedicarle un tiempo a la semana.

Semana del ____ al ____.

Cosas que puedo hacer para trabajar lo que necesito mejorar						
<p>Tiempo que puedo dedicarle esta semana: 2 horas</p>	<p>Leer revistas de viajes en español</p>	<p>Buscar en Youtube vídeos en español sobre lugares y monumentos y verlos</p>	<p>Hablar con alguien en español sobre viajes</p>	<p>Preparar una presentación en español de 5 minutos de un lugar que me gusta y grabarme</p>	<p>Revisar las conceptualizaciones del apéndice del manual de los temas de gramática que necesito mejorar (los relativos, los recursos para aconsejar, el subjuntivo)</p>	<p>Hacer ejercicios del cuaderno de actividades relacionados con lo que quiero trabajar</p>
¿Cuándo lo voy a hacer?	Lunes					
	Martes	30 minutos				
	Miércoles					20 minutos
	Jueves			20 minutos		
	Viernes					10 minutos
	Fin de semana				40 minutos	

3. Revisa el cronograma que has diseñado.

- ¿Es realista? ¿Lo puedes cumplir?
- En una semana vas a hablar con tu compañero de lo que has hecho y de lo que te ha resultado más efectivo para trabajar lo que necesitas mejorar. Podrás compartir con él el resultado de algún trabajo realizado (una grabación, un texto leído / escrito, los ejercicios realizados, etc.).

BLOQUE III: ¿Cómo aprendo? ¿Cómo me enfrento a una tarea?

ACTIVIDAD 5: Personajes y biografías

En esta actividad le ofrecemos una secuencia didáctica diseñada con el objetivo de que los alumnos desarrollen estrategias de autorregulación a la hora de enfrentarse a la escritura de un texto biográfico. Lea la propuesta y reflexione sobre las cuestiones que le planteamos a continuación.

1. A lo largo de la secuencia se proponen diferentes actividades a los alumnos con el fin de que pongan en marcha procedimientos de aprendizaje en cada una de las cuatro etapas de la tarea: planificación, realización de la tarea, evaluación y control y reparación y ajustes.

¿Puede relacionar las actividades que se describen a continuación con el número con el que aparecen en la secuencia (1-7) y con la ficha de trabajo correspondiente (A-D)?

<p>ESQUEMA</p> <p>Relacionar la tarea con los objetivos y contenidos de aprendizaje e identificar los contenidos y capacidades que se necesitan y se poseen y los que no.</p>	<p>NÚMERO: 1 FICHA: A</p> <p>Prever recursos que se pueden emplear para realizar la tarea y estrategias para compensar lagunas.</p>
<p>NÚMERO: FICHA:</p> <p>Activar conocimientos discursivos y planificar un texto a partir de la toma de notas de palabras clave asociadas a las diferentes partes de una biografía.</p>	<p>NÚMERO: FICHA:</p> <p>Autocorregirse basándose en explicaciones y recomendaciones de compañeros.</p>
<p>NÚMERO: 7</p> <p>Buscar oportunidades para practicar lo aprendido y poner en juego las estrategias desarrolladas.</p>	<p>NÚMERO: FICHA:</p> <p>Recurrir a la atención selectiva para redactar la biografía: centrar la atención en aspectos concretos (marcadores, tiempos verbales....)</p>
<p>NÚMERO:</p> <p>Valorar el grado de eficacia de los procedimientos empleados y de las estrategias desarrolladas.</p>	<p>NÚMERO: FICHA:</p> <p>Valorar cualitativamente el producto y los logros conseguidos en la tarea en términos de contenidos asimilados y los que necesitan refuerzo o mejora.</p>

2. Al inicio de la tarea se presenta un esquema en el que se recogen los contenidos que necesitará el alumno para alcanzar el objetivo de aprendizaje de la secuencia y para realizar la tarea con éxito. ¿Cree que podría volver a trabajarse con el esquema en otros momentos de la secuencia propuesta? ¿En cuál y para qué? ¿Con qué objetivo?
3. Las fichas (A-D) incluidas en diferentes actividades de la secuencia son guías de preguntas o pautas metacognitivas para la reflexión sobre el proceso de expresión escrita.
 - a. Habrá observado que las parrillas de las fichas C y D (actividades 3 y 4) son muy similares en su contenido, pero tienen una aplicación distinta. ¿Qué diferencias encuentra entre ellas? ¿Qué ventajas ofrece utilizarlas en momentos y con fines diferentes? ¿Puede relacionarlas con el esquema de la tarea?
 - b. En la actividad 5 se propone a los alumnos utilizar la parrilla de la ficha D (actividad 4) para evaluar la biografía de otros compañeros. ¿Podría preparar una adaptación de dicha tabla para valorar el trabajo de otras parejas y aportar sugerencias?
4. Para que el uso de herramientas de reflexión como las guías de preguntas o los esquemas resulten útiles y efectivas para el alumnado se recomienda utilizarlas periódicamente para que poco a poco se conviertan en materiales habituales para los alumnos y con el tiempo lleguen a utilizarlas de manera autónoma. Piense en su contexto de enseñanza y en su práctica de aula:
 - ¿Qué ventajas tendría su uso para el aprendizaje de sus alumnos y el desarrollo de su autorregulación?
 - ¿Considera factible y adecuado el uso de estas herramientas en su contexto de enseñanza y en sus clases? ¿Qué aspectos debería tener en cuenta para introducirlas? ¿Cómo podría salvar las dificultades que pudiera encontrar?
 - ¿Cómo podría ir introduciendo el uso de estas herramientas paulatinamente?

PERSONAJES⁵

TAREA FINAL: Como cierre de esta unidad vamos a escribir en parejas la biografía de un personaje del mundo hispano, detallando cuáles son los hechos más importantes de su vida y describiendo cómo era en su infancia y juventud y cómo es ahora.

- Observa el **ESQUEMA** de esta tarea:
 - En los recuadros 1 y 2 se incluyen los contenidos (gramaticales y léxicos) que vas a necesitar para escribir la biografía. Subraya lo que ya sabes o eres capaz de hacer. Puedes subrayar en otro color lo que crees que todavía no conoces bien o necesitas mejorar.
 - En el recuadro 3 se incluyen algunas estrategias que pueden resultar útiles para escribir una biografía. Subraya las que conoces y sueles utilizar. Puedes subrayar en otro color las que no utilizas nunca o con muy poca frecuencia. También puedes incluir otras distintas que tú utilizas.

<div style="text-align: center; border: 2px solid red; border-radius: 50%; width: 40px; height: 40px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin-bottom: 10px;">1</div> <p style="text-align: center;">GRAMÁTICA Y PRAGMÁTICA</p> <p>¿Cómo son los textos biográficos en vuestra lengua? ¿Cómo se construyen?</p> <p>En español:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Se construyen básicamente con dos tiempos verbales: <ul style="list-style-type: none"> ○ el indefinido para contar los hechos principales. ○ el imperfecto para explicar detalles y dar información circunstancial relacionada con los hechos ▶ Si el personaje está vivo también se usa el presente para hablar de hechos actuales o para comparar el pasado con el presente. ▶ La información normalmente se ordena cronológicamente con fechas, expresiones de tiempo o relacionando un hecho con el anterior (<i>al año siguiente, quince años después...</i>) 	<div style="text-align: center; border: 2px solid gray; border-radius: 50%; width: 40px; height: 40px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin-bottom: 10px;">2</div> <p style="text-align: center;">LÉXICO</p> <p>Respecto al léxico, necesitamos conocer:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Léxico básico: verbos de acciones propias de la vida de una persona (<i>nacer, estudiar, casarse...</i>), etapas de la vida (<i>infancia, juventud...</i>) ▶ Expresiones de tiempo: en 1980, cuando tenía/a cinco años, <i>al año siguiente, quince años más tarde...</i> ▶ Los siguientes conectores: <i>y, pero, porque, por eso, así que, entonces</i> 	<div style="text-align: center; border: 2px solid red; border-radius: 50%; width: 40px; height: 40px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin-bottom: 10px;">3</div> <p style="text-align: center;">POSIBLES ESTRATEGIAS PARA LA REDACCIÓN DE UN TEXTO BIOGRÁFICO EN ESPAÑOL</p> <p>Para escribir una biografía te proponemos utilizar las siguientes estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Planificar el trabajo antes de empezar a escribir: <ul style="list-style-type: none"> ○ Pensar en todo lo que nos puede ayudar a la hora de escribir la biografía. ○ Decidir las partes de nuestra biografía y hacer una lista de palabras relacionadas con cada una de las partes ○ ... ▶ Escribir y revisar lo que vamos escribiendo: <ul style="list-style-type: none"> ○ Prestar atención a aspectos concretos: orden de los hechos, indefinido e imperfecto, conectores, expresiones de tiempo, vocabulario variado y signos de puntuación ○ ... ▶ Evaluar nuestra biografía y hacer cambios si es necesario: <ul style="list-style-type: none"> ○ Revisar los recursos característicos de las biografías en nuestro texto ○ Autocorregirse y hacer cambios a partir de los comentarios de otros compañeros y del profesor ○ ...
--	--	--

- Al final de la tarea puedes volver a este esquema para comprobar todo lo que has aprendido.
- En parejas elegid uno de los siguientes personajes para escribir su biografía.



El escritor Mario Vargas Llosa
 © DANIEL MORDZINSKI | 09-10-2011
 [Fotografía tomada de
http://www.elpais.com/fotografia/cultura/escritor/Mario/Vargas/Llosa/elphotocul/20111009elpepicul_4/les/]



Shakira en Bilbao
 © ALFREDO ALDAI | 05-06-2011
 [Fotografía tomada de
http://www.elpais.com/fotografia/espana/Shakira/Bilbao/elpepuesp/20110605elpepunac_10/les/]



El cineasta Pedro Almodóvar
 © BERNARDO PÉREZ | 20-07-2011
 [Fotografía tomada de
http://www.elpais.com/fotografia/cultura/cineasta/Pedro/Almodovar/elpepucul/20110720elpepucul_11/les/]

PLANIFICACIÓN

1. Antes de empezar a escribir te proponemos experimentar la estrategia de «pensar en todo lo que os puede ayudar a escribir la biografía».

Responde individualmente a las preguntas de la ficha A.

FICHA A: PENSAR EN TODO LO QUE NOS PUEDE AYUDAR A ESCRIBIR LA BIOGRAFÍA

- ❖ ¿Qué voy a hacer antes de empezar a escribir la biografía? ¿Qué me puede resultar más útil?
 - hacer una lista con las primeras ideas
 - buscar un texto en español que me sirva de modelo
 - intentar tranquilizarme porque escribir me parece muy difícil
 - pensar en cómo lo escribiría en mi lengua
 - hacer un esquema para organizar las ideas
 - otros:
- ❖ ¿Qué puedo hacer si no sé cómo escribir algo o tengo dudas?
 - pedir ayuda a mis compañeros o al profesor
 - consultar el libro y mi cuaderno
 - buscar otras estructuras
 - buscar en el diccionario
 - utilizar un sinónimo
 - explicar la palabra que no conozco
 - otros:

Compara tus respuestas con las de tu compañero de trabajo. Decidid entre los dos qué materiales vais a utilizar para ayudaros en la redacción de la biografía (por ejemplo, manual, diccionario...) y lo que vais a hacer si surgen dificultades en la redacción.

2. También antes de empezar a escribir vuestro texto, os proponemos experimentar la estrategia de «decidir las partes que va a incluir la biografía y anotar palabras relacionadas con cada parte». Responde a las preguntas de la ficha B.

FICHA B: DECIDIR LAS PARTES QUE VA A INCLUIR LA BIOGRAFÍA Y HACER UNA LISTA DE PALABRAS RELACIONADAS CON CADA PARTE

- ❖ ¿Soy capaz de reconocer qué partes tiene una biografía?
 - Sí. ¿Cuáles? _____
 - No. ¿Qué puedo hacer para reconocer estas partes? Preguntar a mis compañeros, a mi profesor, revisar las biografías que hemos trabajado en clase anteriormente, etc.

- ❖ Compara tus respuestas con las de tu compañero de trabajo. Entre los dos tenéis que llegar a una única conclusión sobre las partes que tiene una biografía y escribirlas a continuación.

_____ y yo creemos que una biografía tiene las siguientes partes:

- ❖ Una biografía puede presentar las siguientes partes*:
 1. la fecha de nacimiento
 2. información sobre la infancia
 3. información sobre la adolescencia y juventud
 4. información sobre la madurez
 5. información sobre la vejez
 6. la fecha en que murió

¿Son iguales a las partes que habéis identificado vosotros? _____
 Si son diferentes, ¿en qué lo son? _____

** No todas las biografías tienen estas partes, pero suelen aparecer en este orden cronológico.*

- ❖ Fijaos en vuestro personaje y decidid sobre qué etapas (mínimo cuatro) vais a escribir. Después buscad tres o cuatro palabras clave para cada parte y tomad nota en la tabla. Esto os ayudará a generar información a la hora de escribir el texto.

Fecha de Nacimiento	
Infancia	
Adolescencia y juventud	
Edad adulta	
Vejez	
Fecha de defunción	

REALIZACIÓN DE LA TAREA: REDACCIÓN DEL TEXTO

3. Ahora podéis escribir vuestra biografía juntos. Recordad que tenéis que usar todos los tiempos, expresiones, etc. que hemos visto en la unidad que tienen estos textos. En esta fase de la tarea os proponemos experimentar la estrategia de «prestar atención a los aspectos concretos del texto». Para ello, os puede resultar útil la parrilla de la ficha C. ¡Manos a la obra!

FICHA C: PRESTAR ATENCIÓN A ASPECTOS CONCRETOS DEL TEXTO

	Sí	No, ¿qué podemos hacer o cambiar?
¿Estamos respetando la estructura de las biografías y ordenando los hechos cronológicamente?		
¿Estamos utilizando las fechas y otras expresiones de tiempo para construir el texto?		
¿Estamos utilizando palabras que expresan causa o consecuencia (<i>porque, por eso, así que, entonces...</i>) para dar forma al texto?		
¿Estamos utilizando las formas del indefinido para expresar los hechos principales de una biografía?		
¿Estamos utilizando las formas del imperfecto para expresar los detalles de una biografía y para comparar cómo era el personaje y cómo es ahora?		
¿Estamos intentando no repetir el vocabulario ?		
¿Estamos utilizando de forma adecuada los signos de puntuación ?		

EVALUACIÓN Y CONTROL

4. Para esta siguiente fase de escritura, os proponemos experimentar la estrategia de «revisar los recursos característicos de las biografías que se aprecian en el texto». Para ello, os puede resultar útil la parrilla que se incluye en la ficha D. Haced la revisión del texto de manera individual y luego comparad vuestras conclusiones.

FICHA D: REVISAR LOS RECURSOS CARACTERÍSTICOS DE LAS BIOGRAFÍAS QUE SE APRECIAN EN EL TEXTO

	Sí, en el texto se aprecia, por ejemplo, en la línea... en el ejemplo...	¿Cómo soy capaz de hacerlo: muy bien / bien / regular / no soy capaz de hacerlo?	¿Se puede mejorar? ¿Qué puedo cambiar para mejorarlo?
¿Puedo escribir un texto biográfico de forma ordenada y cronológica?			
¿Puedo usar las fechas y otras expresiones de tiempo como elemento clave para reconstruir el texto?			
¿Puedo usar las formas del indefinido para expresar los hechos principales de una biografía?			
¿Puedo usar las formas del imperfecto para expresar los detalles de una biografía y para comparar el pasado y el presente del personaje?			
¿Puedo usar palabras que expresan causa o consecuencia (porque, por eso, así que, entonces...) y organizan el texto?			
¿Puedo utilizar vocabulario variado?			
¿Puedo utilizar de forma adecuada los signos de puntuación?			
¿Puedo...?			

Habla con tu compañero para decidir las modificaciones que queréis introducir en vuestro texto para mejorarlo. Por último, escribid la nueva versión de vuestra biografía.

REPARACIÓN Y AJUSTES

5. En esta fase final de escritura os proponemos experimentar la estrategia de autocorregirse a partir de las sugerencias de los compañeros. Para ello, otra pareja va a leer vuestra biografía y a valorarla a partir de las preguntas de la ficha D. Vuestros compañeros os darán su opinión con ejemplos concretos de vuestro texto e ideas para mejorarlo.

Completad las preguntas de la ficha E individualmente y luego poneos de acuerdo para introducir en la biografía todos los cambios que consideréis necesarios.

FICHA E: AUTOCORREGIRSE A PARTIR DE LAS SUGERENCIAS DE LOS COMPAÑEROS DE GRUPO

- ❖ ¿Estoy de acuerdo con los comentarios de mis compañeros?
 - Sí. ¿Con cuáles? _____
 - No, porque _____
- ❖ ¿Quiero hacer cambios en el texto?
 - Sí. ¿Cuáles? _____
 - No.

6. Ahora que ya tenéis la versión final de vuestra biografía valora qué estrategias experimentadas en la realización de esta tarea te han funcionado mejor y te parecen más útiles. ¿Por qué? Coméntalo con otros compañeros.

- Pensar en todo lo que nos puede ayudar a la hora de escribir la biografía.
- Decidir las partes de nuestra biografía y hacer una lista de palabras relacionadas con cada una de las partes
- Prestar atención a aspectos concretos: orden de los hechos, indefinido e imperfecto, conectores, expresiones de tiempo, vocabulario variado y signos de puntuación
- Revisar los recursos característicos de las biografías
- Autocorregirse a partir de los comentarios de otros compañeros y / o del profesor

7. ¿En qué situaciones en clase y fuera de clase puedo utilizar lo que he aprendido a realizar esta tarea?

En clase	Fuera de clase
- escribir un texto con un compañero	- contar la vida de alguien de mi familia o de un personaje famoso
- escribir una historia	- escribir una carta de motivación en el que resalto los hitos más importantes de mi currículum...
- ...	- escribir un texto (hacer una lista de palabras, pensar en las partes)
	- ...

Elige una situación que te resulte cercana y escribe un texto para poner en práctica todo lo que has aprendido y comprobar que te funciona en una situación diferente.

BLOQUE III: ¿Cómo aprendo? ¿Cómo me enfrento a una tarea?

ACTIVIDAD 6: En la ferretería, ¿qué sabes comprar en español?⁶

1. Lea la siguiente secuencia de actividades que ha diseñado la profesora del caso presentado e identifique las estrategias que ha decidido trabajar en el aula. ¿Cuáles son?

Situación:

Una profesora está preparando las clases de la próxima semana. Está en la Unidad 7 en la que se le propone una tarea final que consiste en que los alumnos preparen una presentación de un producto en público. Tienen que trabajar, entre otros, estos contenidos: léxico relacionado con las herramientas, comparar, describir un producto (material, uso, forma, precio, etc.) y expresar probabilidad (*seguro que, me imagino que, a lo mejor...; es probable que...*).

La profesora completa la propuesta del manual con la siguiente secuencia didáctica para el entrenamiento estratégico de los alumnos.

2. La secuencia de actividades que propone la profesora para llevar al aula sigue el modelo de enseñanza de estrategias de O'Malley y Chamot que consta de cinco fases.

a. Lea la descripción de cada fase y escriba de cuál se trata en cada caso.

1. Preparación 2. Presentación 3. Práctica 4. Evaluación 5. Expansión

-: Se prepara a los aprendientes para la instrucción estratégica identificando sus conocimientos previos y modos de uso de estrategias específicas. Se les ayuda a que tomen conciencia de que existen distintas estrategias a través de cuestionarios, comentarios en voz alta, entrevistas retrospectivas en pequeños grupos sobre las tareas escolares, etc.
-: los estudiantes autoevalúan su uso de la estrategia y si ésta les resulta eficaz. Es importante insistir en las experiencias positivas y relacionar el uso de estrategias con una mejora de la realización. Se puede hacer escribiendo inmediatamente después de la tarea las estrategias utilizadas, discutiendo el uso de estrategias en clase, etc.
-: Los estudiantes practican la estrategia, usándola en tareas habituales de clase, de forma progresiva, teniendo en cuenta su dificultad. El profesor ofrece apoyo a los estudiantes mientras trabajan, estimula el uso autónomo de estrategias. Se realiza a través de tareas de trabajo cooperativo, discusiones en grupo, pensamiento en voz alta mientras se resuelven los problemas, etc.
-: El profesor explica la nueva estrategia y cómo y cuándo usarla. Es decir, la nombra, y explica cómo utilizarla con una demostración, por ejemplo. Se trata de analizar razonadamente la utilización de estrategias; se describen y se nombran; se modelan las estrategias.
-: Los estudiantes transfieren la utilidad de la estrategia aprendida aplicándola a nuevas situaciones; se puede hacer a través de discusiones sobre aspectos metacognitivos y motivacionales del uso de las estrategias.

Strategic Teaching Model (Jones et al., 1987) en O'Malley y Chamot (1990)

- b. Identifique dónde empieza y dónde acaba cada una de las fases en la secuencia didáctica que ha desarrollado la profesora del caso presentado.

3. Como ha podido comprobar en el modelo de instrucción estratégica tiene mucha relevancia el aprendizaje en grupo y la cooperación entre los alumnos en las diferentes fases. En la secuencia diseñada, sin embargo, el trabajo con otros compañeros solo se contempla en la fase de práctica. ¿Puede proponer sugerencias para que los alumnos compartan sus estrategias en las fases de preparación, evaluación y expansión?

Secuencia de actividades para los alumnos que la profesora lleva al aula

1. Entrás en una ferretería en España. Piensa en tres objetos que podrías comprar en la ferretería que no sepas decir en español. ¿Cómo los pides? Escríbelo a continuación.

En una ferretería no sabrías pedir en español...		
1. <i>(nombre de ese objeto en mi lengua)</i>	2. <i>(nombre de ese objeto en mi lengua)</i>	3. <i>(nombre de ese objeto en mi lengua)</i>
¿Cómo te harías entender? ¿Qué dirías o qué harías? _____ _____		

2. Piensa en lo que haces cuando tienes limitaciones para expresarte en una lengua que no dominas y márcalo en la lista. ¿Algo de lo que haces te ayudaría para la situación de la ferretería?

- Lo digo en inglés o en otra lengua
- Utilizo gestos o mímica
- Hago un dibujo
- Lo busco en el diccionario, pido ayuda a alguien
-
- Me invento una palabra nueva
- Uso una definición o una frase para explicar
- Utilizo una palabra que signifique lo mismo o algo parecido
- Digo qué tipo de cosa es (por ejemplo una herramienta para referirme a 'martillo')

3. Estos tres objetos aparecen en catálogos de ferretería como alcayatas. ¿Conoces en tu lengua el nombre técnico de cada una de ellas? ¿Qué haces si en tu lengua vas a comprar una de estas alcayatas y no conoces su nombre técnico? ¿Cómo las pides? ¿Algo de lo que haces en tu lengua te ayudaría para la situación de la ferretería?



4. Mira el siguiente vídeo (<http://www.youtube.com/watch?v=jl2wSz2BvMM>) en el que una persona pide una alcayata (del segundo 33 al 51).



Fotograma de un capítulo de la serie “Splunge” de La Primera de TVE [Tomado de <http://www.youtube.com/watch?v=jl2wSz2BvMM>]

En el texto reproducido, ¿qué estrategia utiliza el chico para explicar qué tipo de alcayata necesita? Márcalo en esta lista.

- Parafrasea, utiliza el circunloquio para explicar lo que necesita.
- Utiliza gestos o mímica para explicar lo que necesita.
- Utiliza una palabra que significa lo mismo o algo parecido.

5. Te proponemos practicar la estrategia que ha utilizado el chico para comprar en la ferretería. Elige dos herramientas de la tabla que podrías comprar en español. Describe las sin decir su nombre hasta que tu compañero adivine las que has elegido.

taladradora 	martillo 	destornillador 	llave inglesa 	alicates 
tenazas 	taco 	tornillo 	serrucho 	tuerca 

6. Otra técnica para pedir algo cuyo nombre desconocemos es la técnica de la «palabra en el aire». Observa esta viñeta y cómo le pregunta la mujer al dependiente.



Fotograma de un capítulo de la serie “Splunge” de La Primera de TVE [Tomado de <http://www.youtube.com/watch?v=jl2wSz2BvMM>]

7. Elige otras dos herramientas de la tabla anterior y utiliza la técnica de «la palabra en el aire» hasta que tu compañero las adivine.

En parejas. Asume uno de los siguientes papeles (A o B) y utiliza las tarjetas que ha repartido tu profesor.

A (Estás en casa)	B (Estás en la ferretería)
<p>Estás en casa colocando los muebles que acaba de traer el camión de la mudanza. Tu compañero de piso ha salido a comprar herramientas a una ferretería. Te das cuenta de que necesitas el objeto de la tarjeta. Llama a tu compañero al teléfono móvil y pregúntale si puede comprarte ese objeto. Recuerda que si no te acuerdas de cómo se llama puedes hacer una paráfrasis o «dejar la palabra en el aire».</p>	<p>Estás en una ferretería. Tu compañero de piso, que está en casa, te llama al teléfono móvil para pedirte un favor: necesita algo que venden en la ferretería donde tú estás. Escúchalo y toma notas de lo que dice. ¿Sabes qué te está pidiendo? Dirígete al vendedor (el profesor) y pídele el objeto que necesitas. ¿Entiende lo que necesitas? Recuerda que puedes hacer una paráfrasis o «dejar la palabra en el aire».</p>

8. Reflexiona sobre los resultados de la actividad anterior. ¿Te has hecho entender? ¿Has conseguido comprar lo que necesita tu compañero de piso? Toma notas de las sugerencias que te hacen tus compañeros.

9. ¿Te han resultado útiles las estrategias de la paráfrasis y de la palabra en el aire? ¿En qué otras situaciones podrías utilizarlas? Señala algunos ejemplos.
10. Piensa en situaciones de clase y fuera de clase donde puedan serte útiles esta/s estrategias y escríbelas a continuación.



11. Trabajo en casa. Seguro que tienes un amigo hablante de español que vive en otro país. Piensa en algunos objetos de ese país que te gustaría que te trajera en su próximo viaje. Selecciona algunos cuyo nombre no sepas en español. Escríbele un correo electrónico en el que le pidas algunos de esos objetos.

BLOQUE IV: ¿Cómo hago balance? ¿Cómo evalúo mi aprendizaje?

ACTIVIDAD 7: La autoevaluación como aprendizaje: valoro mi pasado, constato mi presente, proyecto mi futuro

A continuación se ofrece un modelo de parrilla de descriptores competenciales para la autoevaluación de la regulación y el control de los factores afectivos, uno de los apartados del inventario de procedimientos de aprendizaje del *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Léala y después conteste las siguientes preguntas:

- ¿Cuál cree que puede ser el beneficio que el alumno obtiene con el uso sistemático de este tipo de parrillas?
- ¿Qué puede aportar el uso de estas herramientas a su práctica docente? ¿Ha trabajado con ellas alguna vez? ¿Cómo respondieron los alumnos?
- ¿Cómo cree que se puede integrar este tipo de herramientas en una programación de aula?
- ¿Se le ocurren otros usos didácticos de las parrillas de descriptores?

¿Eres capaz de regular y controlar algunos factores afectivos relacionados con cómo aprendes en español?

	Soy capaz de hacerlo (marcar ✓)	Objetivo de aprendizaje (marcar ✓)	Evidencias de que lo hago	Comentarios del profesor
Soy capaz de relajarme usando distintas técnicas (por ejemplo, respirar profundamente, moverme para liberar tensión, pensar en algo que me gusta, etc.) antes o durante la realización de una tarea compleja o una presentación oral.				
Soy capaz de exponerme de forma progresiva a situaciones de aprendizaje o de uso de la lengua que me producen ansiedad.				
Soy capaz de visualizarme realizando con éxito una tarea que me resulta difícil hacer en español.				
Soy capaz de identificar las emociones que experimento (placer, ansiedad, miedo, nerviosismo, etc.) cuando tengo que leer, hablar, conversar, escribir, interaccionar, etc. en español.				

	Soy capaz de hacerlo (marcar ✓)	Objetivo de aprendizaje (marcar ✓)	Evidencias de que lo hago	Comentarios del Profesor
Soy capaz de identificar las causas objetivas (dificultad, falta de tiempo, falta de recursos, falta de recursos apropiados, etc.) de los errores que cometo cuando uso el español y evito pensar que esos errores se deben a que <i>no sirvo para esto, soy un inútil, etc.</i>				
Soy capaz de verbalizar las emociones que experimento en relación con el aprendizaje y el uso del español.				
Soy capaz de enumerar las consecuencias positivas que puedo extraer de realizar algunas tareas en español, incluso de las que me resultan inicialmente más complicadas.				
Soy capaz de introducir cambios al realizar algunas tareas que nos encarga el profesor (alterar el orden de los pasos de realización de la tarea, usar otros recursos para realizarlas, trabajar con otros compañeros, etc.) para alcanzar mejores resultados.				
Soy capaz de hacer comentarios positivos para animarme y superar posibles bloqueos que aparecen cuando uso el español.				
Soy capaz de llegar a un compromiso conmigo mismo o con el profesor para lograr metas en relación a aspectos que puedo mejorar en español.				

BLOQUE IV: ¿Cómo hago balance? ¿Cómo evalúo mi aprendizaje?

ACTIVIDAD 8: La coevaluación del aprendizaje: mucho más que una puesta en común

En la actividad que le presentamos a continuación se propone a los alumnos implicarse en el diseño de una herramienta para evaluar las producciones orales de sus compañeros con el objetivo de ayudarlos a autorregular la forma en que evalúan su aprendizaje. Para ello tendrán que manejar y hacer suyos los criterios de evaluación que se aportan. Lea la actividad y reflexione sobre las cuestiones siguientes.

- **Si propusiera a sus alumnos esta actividad:**
 - ¿Cómo la presentaría en clase para motivarlos? ¿Qué plantearía para ayudarles a tomar conciencia de los objetivos? ¿Haría algún cambio en el planteamiento, en la dinámica o en el material que se aporta?
 - ¿Cuál cree que debería ser su papel como profesor durante la realización de la actividad?
 - ¿Cree que sus alumnos necesitarán preparación o más apoyos para llevarla a cabo? ¿Qué podría ayudarles a resolver sus dificultades?

- **El producto de esta actividad es una herramienta hecha por los alumnos muy valiosa para la co-evaluación del aprendizaje. ¿Está de acuerdo con esta afirmación? ¿Podría justificar por que?**

Propuesta didáctica

En grupos de tres. Vamos a diseñar una lista de control para evaluar la tarea de expresión oral que van a hacer tus compañeros de clase.

- Utilizad como modelo la información que se incluye en el apartado «Fluidez».
- Completad los apartados de «Corrección», «Pronunciación» y «Coherencia». Para desarrollarlos, podéis utilizar la escala que os proponemos en la página siguiente para la expresión e interacción orales.
- Recordad que para que la lista de control resulte eficaz no debe incluir demasiadas preguntas.

Evaluación de tareas de expresión e interacción oral		
Fluidez		Sí / No
¿Se para o duda...	... al empezar una frase?	
	...antes de pronunciar una palabra difícil?	
	...para buscar una palabra?	
¿Se queda callado o no sabe cómo seguir en algún momento?		
¿Puede dar...	... información muy reducida (fundamentalmente datos personales)	
	...información personal sobre sí mismo y sobre su entorno, aunque con esfuerzo	
	...información personal sobre sí mismo y sobre su entorno casi sin esfuerzo	
Corrección		
Pronunciación		
Coherencia		

Escala para la expresión e interacción orales A2

	PRONUNCIACIÓN	CORRECCIÓN	COHERENCIA
3	<p>Su pronunciación y articulación son claras y comprensibles.</p> <p>Puede cometer algunos errores.</p>	<p>Utiliza diferentes estructuras simples (tiempos de indicativo, posesivos, verbo gustar, perífrasis básicas) para construir frases sencillas.</p> <p>Comete errores, pero transmite la idea general sin problema.</p>	<p>Tiene un discurso bastante continuo y utiliza conectores habituales (<i>además, por eso, entonces</i>).</p> <p>Mantiene una conversación sobre temas cotidianos. A veces tiene dudas y necesita ayuda del interlocutor.</p>
2	<p>Su pronunciación y articulación son generalmente bastante claras y comprensibles.</p> <p>Comete algunos errores que hacen difícil la comprensión.</p>	<p>Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente.</p> <p>Comete errores básicos con frecuencia (errores por influencia de otras lenguas, confusión de tiempos verbales, concordancia). Sin embargo, se comprende sin problema lo que quiere decir.</p>	<p>Utiliza frases breves y conectores sencillos (<i>y, pero, porque</i>). A veces se para, duda, repite palabras o frases, pero transmite la información sin problema.</p> <p>Responde a las preguntas de su interlocutor, indica cuándo comprende, pero tiene dificultades para llevar la iniciativa en la conversación.</p>
1	<p>Su pronunciación y articulación solo son correctas en palabras y frases memorizadas.</p> <p>Es difícil comprender lo que dice.</p>	<p>Utiliza estructuras gramaticales sencillas y frases breves y básicas con muchos errores.</p> <p>Comete errores básicos con mucha frecuencia (uso del presente y en la concordancia sujeto-verbo, uso de infinitivos en lugar de verbos conjugados). Los numerosos errores hacen que la comunicación sea muy difícil.</p>	<p>Tiene un discurso confuso, con palabras y frases aisladas, sin conectores o solo con la conjunción <i>y</i>.</p> <p>Necesita repeticiones del interlocutor. A veces da respuestas que no corresponden a las preguntas.</p>
0	<p>Su pronunciación y articulación son prácticamente incomprensibles.</p>	<p>Silencio, palabras y expresiones sueltas o muchos errores y palabras de otras lenguas. Discurso incomprensible.</p>	<p>Silencio o conversación llena de repeticiones. Discurso confuso e incomprensible.</p>

Adaptación de la escala analítica de expresión e interacción orales del *Manual para los examinadores DELE A2*

Notas finales

1. La actividad 1 está inspirada en la actividad de Carmen Ramos Méndez, DidactiRed, CVC, Instituto Cervantes, http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/marzo_04/01032004.htm.
2. Las seis creencias que se presentan se han extraído del cuestionario *BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory)* diseñado por Horwitz para investigar las creencias de alumnos de lenguas. Nos hemos basado en la versión de Eliseo Picó, Gemma Verdes y Albert Vilagrasa, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0389.pdf.
3. Carmen Ramos Méndez, «Las creencias de los alumnos: posibles implicaciones para el aula de español como lengua extranjera», *MarcoELE*, núm.10, 2010, p.106.
4. *Dialang* es un sistema de autoevaluación basado en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación de referencia* (MCER) que ofrece tests de habilidades lingüísticas. Puede localizarse más información sobre este proyecto en el portal <http://www.lancs.ac.uk/researchenterprise/dialang/about.htm>.
5. La actividad de aula que lleva por título *Personajes* es una propuesta didáctica de Àngels Ferrer Rovira, (*Cómo elaborar una programación de ELE dirigida al fomento de la autorregulación*, 2008, Memoria de Máster. Disponible en http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2010_2/AngelsFerrer.shtml) con adaptaciones basadas en propuestas de Olga Esteve («Hacia la autonomía del aprendiz de lenguas extranjeras: la función de la mediación docente», en *Revista del Instituto Cervantes Munich*).
6. La actividad de aula titulada «En la ferretería... ¿qué sabes comprar en español?» es una propuesta de Susana Llorián y Nuria Vaquero a partir de ideas de Felipe Martín y del material vídeo aportado por profesores del Instituto Cervantes de Bruselas a través del blog «La enseñanza de estrategias en el aula de español» (<http://estrategias-bru.blogspot.com/>).

Bibliografía

General

BENSON, P. (2001): *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Pearson Education, Londres.

COHEN, A. D. (1998): *Strategies in learning and using a second language*. Longman, Londres.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya, Madrid. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm

CONSEJO DE EUROPA (2002): *European Language Portfolio*. Disponible en <http://culture2.coe.int/portfolio>

ESTEVE, O. (en prensa): «Hacia la autonomía del aprendiz de lenguas extranjeras: la función de la mediación docente», en *Revista del Instituto Cervantes Munich*.

FERRER, À. (2008): *Cómo elaborar una programación de ELE dirigida al fomento de la autorregulación*. Memoria de Máster. Disponible en http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2010_2/AngelsFerrer.shtml

HOLEC, H. (1979): *Autonomy and foreign language learning*. Consejo de Europa, Estrasburgo.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Biblioteca nueva, Madrid. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

LITTLE, D., RIDLEY, J., & USHIODA, E. (2002): *Towards Greater Autonomy in the Foreign Language Classroom*, Dublin.

MEC (2004): *Portfolio Europeo de las Lenguas*. Disponible en <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp.html> Información y documentación disponible en <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html>

MONEREO, C. (1995): «Enseñar a conciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva?» en *Aula*, n.º 34.

O'MALLEY, J.M. & CHAMOT, A.U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge.

OXFORD, R. (1990): *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House, New York.

SCHARLE, A. Y SZABÓ, A. (2000): *Learner Autonomy. A Guide to Developing Learner Responsibility*. Cambridge University Press, Cambridge.

WILLIAMS, M. Y BURDEN, R.L (1999): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Cambridge. Colección Cambridge didáctica de lenguas. Madrid. (Re-editada por la editorial Edinumen).

Para profundizar

ARUMÍ, M. (2006): *Incidència d'una acció pedagògica dirigida a l'autoregulació. Dos estudis de cas a l'aula d'iniciació a l'aprenentatge de la interpretació consecutiva*. Tesis doctoral. Departamento de Traducción y Filología de la Universitat Pompeu Fabra. Publicada en <http://www.tdx.cbuc.es/>

BENSON, P. Y VOLLER, P. (1997): *Autonomy and Independence in Language Learning*. Longman, Londres.

GRIFFITHS, G. Y KEOHANE, K. (2000): *Personalizing Language Learning*. Cambridge University Press, Cambridge.

ESTEVE, O. Y ARUMÍ, M. (2007): *Preparando el camino hacia la autorregulación en la clase de lengua extranjera. La función de la mediación*. Actas del Simposio conmemorativo del 40º Aniversario de la Escuela Oficial de Idiomas de Valencia. Centre de Formació, Innovació i Recursos Educatius, Valencia.

LLORIÁN GONZÁLEZ, S (2007): *Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas*. Español-Santillana, Madrid.

LITTLE, D. y R. PERCLOVÁ (2000): *The European Language Portfolio: A Guide for Teachers and Teacher-Trainers*. Consejo de Europa. Disponible en http://www.eeoiinet.com/loce/ELP_guide.pdf. Versión en español, disponible en: <http://www.oapee.es/documentum/MECPRO/Web/weboapee/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp/varios/guiaprof.pdf?documentId=0901e72b8000449c>

MENÉNDEZ, G., NAVAJAS, A., FERRER, À., HERRERA, J. Y RIVAS, S. (2011): «Propuesta didáctica para el desarrollo de la autonomía del alumno». Videocomunicación en COMPROFES 2011, en <http://comprofes.es/sessions/propuesta-didáctica-para-el-desarrollo-de-la-autonomía-del-alumno>

OXFORD, R. (2011): *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Pearson Longman, Harlow.

Soluciones de las actividades

Actividad 1 ¿Sabemos lo que creen nuestros alumnos?

1. Este primer paso de la actividad propone una reflexión sobre el concepto de creencias. El objetivo es realizar una primera aproximación general a lo que significan las creencias así como a sus manifestaciones entre los alumnos y los propios profesores. Los ejemplos de creencias que la actividad ofrece han sido tomados del cuestionario *Balli*, pero seguramente seremos capaces de ampliar la lista con algunos ejemplos más. En la actividad no se trata de decidir si las creencias son o no son verdad, hasta qué punto están sustentadas por la investigación, o si coincidimos o no con ellas, sino de constatar que son ideas que gozan de amplia aceptación entre nuestros alumnos y nosotros mismos como profesores.

2. En el segundo paso de la actividad, después de que se ha tenido una perspectiva práctica de lo que son creencias, se pide que se piense en algunas implicaciones que el sistema de creencias de nuestros alumnos puede tener en el proceso de aprendizaje de una lengua. Parece obvio que nuestras creencias van a influir en cómo pensamos que es el mejor modo de aprender, en cómo vamos a percibir las situaciones de aprendizaje, en cómo vamos a reaccionar ante ellas, en qué estrategias vamos a aplicar y, en definitiva, en cómo vamos a gestionar nuestro propio procesos de aprendizaje

3. Como vemos en estos fragmentos, las creencias forman sistemas resistentes al cambio, limitadas por la cultura en las que el individuo se mueve, interrelacionadas entre sí, pero también con otros aspectos como las actitudes y los valores de la persona. Actúan como filtro sobre el pensamiento y el procesamiento de la información y son difíciles de medir, por lo que hay que deducirlas del comportamiento de los alumnos.

Lo que sí parece claro es que la investigación sobre las creencias de nuestros alumnos nos proporciona datos muy valiosos para nuestra práctica docente. Ahondando en ellas podremos encontrar respuestas a preguntas como qué expectativas traen los alumnos al aula, cómo ven su propio proceso de aprendizaje, cuál es su papel como alumnos y el nuestro como profesores, qué motivación traen al aula, cómo perciben lo que ocurre en ella, cómo valoran los distintos tipos de tareas, cuáles consideran útiles y cuáles no, qué relevancia les dan al aprendizaje del vocabulario y de la gramática, qué tipo de actividades consideran más eficaces, dónde ven las mayores dificultades, etc.

Deberemos tenerlo en cuenta a la hora de planificar un curso, programar y diseñar actividades, evaluar, antes de realizar un cambio, a la hora de optar por determinadas dinámicas de clase o por un recurso o material concretos. Podremos, además, asesorarlos mejor en su proceso de aprendizaje. Si, como parece, las creencias de un aprendiente van muy unidas al conocimiento metacognitivo, disponer de información sobre aquéllas nos va a permitir ayudarlo en la autorregulación del propio aprendizaje, asesorándolo sobre cómo planifica la realización de una tarea, cómo controla su ejecución y cómo la evalúa.

4. Parece claro que el tratamiento de los aspectos relacionados con la dimensión del control del proceso de aprendizaje depende de manera decisiva de las características de los alumnos, de su tradición educativa, de sus necesidades y expectativas, del entorno social y cultural en el que se desarrolla el currículo, del grado de flexibilidad que admita éste o de lo habituados que estén nuestros alumnos a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, de manera que es difícil presentar una gradación en las actividades destinadas a que el alumno se sensibilice sobre el papel de las creencias y pueda flexibilizarlas.

Aun así, parecería conveniente que en una *fase de aproximación* en que se intenta que el alumno tome conciencia de la influencia que ejercen las creencias sobre su aprendizaje, las actividades que se presenten estén dirigidas a la observación y autoobservación para identificar creencias de los compañeros o creencias propias. Así, actividades en las que se trabaje con entrevistas semiestructuradas, cuestionarios, test, etc., sobre creencias, para un posterior análisis más o menos estructurado parecen más indicadas para esta fase. Cuanto más avanzado esté el alumno en esta fase más podrá acercarse a una interpretación de las respuestas y a una valoración de las mismas. En esta fase, también pueden emplearse herramientas para anotar las propias creencias después de haber realizado una tarea o a la hora de interiorizar un contenido: diario de aprendizaje, cuestionarios de evaluación, etc.

En una *fase de profundización* el alumno puede estar más capacitado para analizar y comprender sus propias creencias, valorarlas e intentar flexibilizarlas o modificarlas: actividades para asociar reacciones, propias o de compañeros, a determinadas creencias, para que los alumnos busquen las causas de sus propios bloqueos ante determinadas tareas o contenidos y lo discuta con los compañeros, elaborar listas de objetivos no conseguidos o de dificultades para luego relacionarlas con sus creencias, intentar aprender sobre el tema leyendo artículos especializados o hablando con otras personas, etc..

En la *fase de consolidación* se puede trabajar con actividades para que el alumno bloquee o erradique aquellas creencias que menos contribuyen a su proceso de aprendizaje. Puede ser actividades que le permitan ensayar procedimientos de aprendizaje y uso de la lengua sugeridos por el profesor o recomendado por los compañeros (intentar leer sin comprender todo el vocabulario, corregir trabajos de compañeros, hacer una actividad deduciendo la regla gramatical que subyace, etc.) o actividades que le permitan asesorar a sus compañeros después de haberlos observado o haber analizado los resultados de los cuestionarios realizados por ellos.

Actividad 2 ¿Qué tipo de aprendientes son nuestros alumnos?

En esta segunda actividad, le presentamos una propuesta didáctica que tiene como finalidad el que el alumno reflexione sobre los rasgos de los diferentes estilos de aprendizaje y pueda reconocer aquellos más afines a los suyos. Le pedimos que pueda completarla con alguna actividad que ayude al alumno a regular conscientemente aspectos afectivos que inciden positivamente en su aprendizaje o que lo dificultan.

El objetivo de la propuesta es que el alumno tome conciencia del concepto que tiene de sí mismo como aprendiente de lenguas en relación a su estilo de aprendizaje y las implicaciones afectivas asociadas a ese perfil en la realización de tareas del aula. En la fase 1, se trata de que el alumno relacione su modo de aprender con la descripción de cuatro estilos de aprendizaje diferentes en el modo en que se enfrentan a diferentes ámbitos del aula. Se trata no solo de que reconozca el estilo al que más se acerca sino que también pueda reflexionar junto a sus compañeros sobre las características de los otros estilos. En las fase 2 y 3, se trata ya de que analicen sentimientos que experimentan otras personas que les impiden aprovechar al máximo sus oportunidades de aprendizaje y de que reflexionen sobre si se identifican o no con ellas. Es esperable que descubra en los rasgos señalados algunos propios y que antes de pasar a la fase 3 pueda ponerlos en relación con un estilo de aprendizaje determinado. En la fase 4, se les propone una tarea de reflexión conjunta para que bosquejen acciones concretas que les pueda ayudar a identificar los puntos fuertes y las carencias de su propio perfil para flexibilizar los rasgos que configuran ese perfil.

Un posible modo de continuar esta propuesta de aula, podría ser con alguna actividad que vaya más allá del diagnóstico y la reflexión sobre los estilos de aprendizaje y permita dotar al alumno de recursos para flexibilizar los rasgos más negativos de su perfil y apoyarse en los puntos fuertes del mismo: podría ser alguna actividad para convertir en positivos los sentimientos negativos que hemos encontrado en la fase 2 de la actividad o bien alguna tarea en la que el profesor ofrece a los alumnos elegir de forma consciente la forma de realizar la actividad, eligiendo la que se adapte más a su estilo de aprendizaje.

Actividad 3

- Si considera que sus alumnos no han alcanzado todos (o la mayoría) de los objetivos recogidos en este cuestionario en los ítems **1, 2, 6, 8 y 12**, eso implica que tienen un escaso grado de control y consciencia sobre la planificación de su aprendizaje y la gestión de recursos, por lo que sería conveniente introducir en el programa del curso, objetivos de los apartados 3.2 y 3.2 de la fase de **familiarización** del perfil del alumno como aprendiente autónomo del PCIC.
- Si considera que sus alumnos no han alcanzado todos (o la mayoría) los objetivos recogidos en este cuestionario en los ítems **4, 5, 8, 11 y 14**, eso implica, por su parte, un cierto grado de control y consciencia sobre la planificación de su aprendizaje y la gestión de recursos, pero no la asunción plena de la gestión de su aprendizaje, por lo que sería conveniente introducir en el programa del curso, objetivos de los apartados 3.2 y 3.2 de la fase de **profundización** del perfil del alumno como aprendiente autónomo del PCIC.
- Si considera que sus alumnos no han alcanzado todos (o la mayoría) de los objetivos recogidos en este cuestionario en los ítems **3, 7, 10, 13 y 15**, eso implica que sus alumnos, aunque disponen de un grado avanzado de control y consciencia sobre la planificación de su aprendizaje y la gestión de recursos, todavía no están preparados para asumir en condiciones de éxito, y en función de sus necesidades futuras, la gestión autónoma e independiente de su aprendizaje, incluso más allá de los límites del propio currículo. Por ello, sería conveniente introducir en el programa del curso, objetivos de los apartados 3.3 y 3.3 de la fase de **consolidación** del perfil del alumno como aprendiente autónomo del PCIC.
- Si ha identificado que sus alumnos se encuentran en una fase de **familiarización** (PCIC) en relación a los objetivos que esta parte del taller estamos analizando (la planificación del aprendizaje y la gestión de recursos), para avanzar en el desarrollo de su autonomía, puede poner en marcha en el aula tareas y actividades específicas que exijan a los alumnos:
 1. explicitar sus motivaciones, deseos, necesidades y metas a la hora de aprender y usar el español;
 2. reflexionar sobre lo que, en cuanto a compromisos y responsabilidades, implica poner en marcha cualquier actividad de planificación;
 3. registrar trabajos y experiencias que les permitan hacer tangibles y materializar sus progresos en el aprendizaje y uso del español;
 4. tomar conciencia de los recursos, oportunidades, tiempos y espacios de que disponen para seguir aprendiendo dentro y fuera del aula.
- Si ha identificado que sus alumnos se encuentran en una fase de **profundización** (PCIC) en relación a los objetivos de planificación del aprendizaje y gestión de recursos, para ayudarles a profundizar en el desarrollo de su autonomía, puede llevar al aula tareas y actividades específicas que supongan por parte de los alumnos:
 1. reevaluar de manera continua sus necesidades de aprendizaje y uso del español, tanto propias como del grupo;
 2. reflexionar sobre la forma en que el programa del curso da respuesta a esas necesidades;
 3. ganar confianza en su capacidad para seleccionar y programar tareas y actividades eficaces para reforzar contenidos, trabajar aquellos otros a los que el programa no puede dar respuesta, etc.;
 4. elaborar materiales propios.

- Si ha identificado que sus alumnos se encuentran en una fase de **consolidación** (PCIC), de cara a convertirlos en planificadores autónomos y expertos, puede llevar al aula actividades que impliquen por su parte:
 1. participar activamente en la negociación de objetivos, contenidos, tipos de tareas, evaluación del programa del curso;
 2. diseñar planes de aprendizaje independiente y autodirigido para la consecución de metas de aprendizaje y que les permitan aprovechar al máximo las oportunidades de aprendizaje dentro y fuera del aula;
 3. ejecutar esos planes de aprendizaje, hacer un seguimiento de los mismos e introducir ajustes si fuera necesario;
 4. gestionar de manera rentable y eficaz todos los recursos de que disponen para aprender y estar en contacto con el español.

Actividad 4

Propuesta A: Mi contrato con el español

Esta actividad tiene como finalidad que el alumno diseñe, ponga en marcha y haga un seguimiento de un plan de trabajo elaborado por él mismo que le sirva para alcanzar objetivos concretos de aprendizaje en relación al desarrollo de su comprensión audiovisual. Para esa reflexión se le proporciona una herramienta de autoevaluación de comprensión auditiva del proyecto *Dialang* (<http://www.lancs.ac.uk/researchenterprise/dialang/about>).

Esta propuesta podría llevarse al aula para trabajar objetivos referidos a la planificación del aprendizaje de la fase de consolidación, pues exige un alto grado de control del alumno sobre su planificación del aprendizaje y la gestión eficaz de los recursos de que dispone para aprender.

En la propuesta se trabajan los siguientes procedimientos de aprendizaje (inventario Procedimientos de aprendizaje, apartado 1.1.2. Planificación del aprendizaje, PCIC): uso de descripciones del grado de dominio, reducción de metas a objetivos concretos, previsión de tareas que requiere la consecución de los objetivos y cálculo de los recursos (tiempo, esfuerzo, etc.) que requiere la consecución de los objetivos; uso de instrumentos de planificación (subapartado Regulación y control de tiempos destinados al aprendizaje y uso de la lengua).

El trabajo de diagnóstico con la herramienta de autoevaluación que se proporciona en la actividad requiere una fase de coevaluación en el aula con un compañero. La fase de negociación del contrato y orientación del aprendizaje requeriría de una entrevista entre el profesor y el alumno para acordar los diferentes elementos del contrato. La revisión, seguimiento del plan de trabajo y el cotejo de actividades, tareas realizadas y textos elaborados seleccionados por parte del alumno como evidencias de progreso obtenido en su plan de trabajo pueden hacerse en el aula con un compañero, o en sesiones de tutoría con el profesor.

En la actividad se recurre a un contrato de aprendizaje, que se da cuando el alumno y el profesor de forma explícita intercambian opiniones, comentan necesidades y objetivos de aprendizaje y deciden, en colaboración la forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y lo reflejan oralmente o por escrito. Para que se dé un contrato de aprendizaje se requiere consentimiento mutuo, aceptación positiva del alumno del contrato, negociación de los diferentes aspectos que se incluyen en este documento y compromiso recíproco de hacer un seguimiento del contrato y de cumplirlo. Los contratos de aprendizaje promueven la autonomía y la responsabilidad del alumno, incrementan su participación en la toma de decisiones, promueven la capacidad de autoevaluación y de autorreflexión sobre el aprendizaje y permiten orientar el trabajo del alumno para hacer que resulte más eficaz.

Propuesta B: Busca a alguien en la clase que...

Esta actividad tiene como finalidad que el alumno identifique los recursos a los que puede acudir para aprender de manera independiente (manual, cuaderno de trabajo, tarjetas de vocabulario, apéndices y fichas de consulta elaboradas por el propio alumno, diccionario, Internet, aplicaciones informáticas, etc.) y que se familiarice con procedimientos para explotar de forma eficaz y rentable las oportunidades que le ofrece su entorno de aprendizaje.

Podría llevarse al aula para trabajar objetivos referidos a la gestión de recursos en la fase de familiarización, pues focaliza la atención en procesos que se dan en fases muy iniciales del desarrollo de la autonomía: toma de conciencia, identificación, familiarización con los recursos, oportunidades, tiempos y espacios de que disponen para seguir aprendiendo dentro y fuera del aula.

En la propuesta se abordan procedimientos de aprendizaje relacionados con la selección y ejecución de tareas de aprendizaje y uso para explotar las oportunidades en las que el alumno permanece expuesto al español (inventario de Procedimientos de aprendizaje, apartado 1.1.3. Gestión y explotación de oportunidades de aprendizaje y uso de la lengua, PCIC).

En su desarrollo, se recurre a la dinámica de aula conocida como “Busca a alguien en la clase que...” e implica, por tanto, un trabajo inicial en el aula que conlleva una interacción en parejas y gran grupo. La segunda parte de la actividad puede dar lugar a un trabajo de experimentación del uso de recursos por parte del alumno y fuera del aula.

En la actividad se recurre a un listado de recursos (y procedimientos estratégicos para utilizarlos) de los que puede disponer el alumno para hacer reflexión sobre posibilidades para una explotación eficaz de los mismos. El listado que se presenta podría completarse con otros ejemplos de aplicación recogidos en el subapartado 1.1.3 del inventario Procedimientos de aprendizaje del *PCIC*, por ejemplo: elaborar ejemplos propios de práctica formal a partir de los modelos que proporcionan el profesor o los materiales de enseñanza, emplear programas de reconocimiento de habla para verificar la pronunciación, buscar recursos en Internet que proporcionen una idea de la forma en que se pronuncian las nuevas palabras que se aprenden a partir de textos escritos, emplear traductores automáticos para verificar la comprensión de textos, suscribirse a publicaciones periódicas escritas en español, etc.

Propuesta C: De alumno a editor... o cómo completar el manual

Esta actividad pretende que el alumno elabore materiales propios para aprovechar al máximo el manual con el que trabaja en el aula. Se vincula al objetivo 3.3.3 de la fase de profundización, Gestión de recursos, aprendiente autónomo, *PCIC*, que implica la elaboración de recursos propios para optimizar el aprendizaje. Por tanto, se abordan procedimientos de aprendizaje relacionados con la elaboración de recursos propios. Se propone al alumno que, en colaboración con sus compañeros, identifique elementos que serían susceptibles de aparecer en el manual con el que trabaja en el aula para convertirlo en un recurso más operativo y eficaz. La actividad implica la selección, el diseño, la elaboración y la presentación a los compañeros del la clase de la sección que cada grupo propone anexas al manual de clase.

La tarea propone un trabajo colaborativo en grupos. Se opta por un concurso de creación de materiales para animar a los alumnos a adaptar el manual de aula y a adaptarlo a sus necesidades. Se les presentan distintas secciones modelo que podrían presentar al concurso y se les da libertad para que elijan alguna de las sugeridas o diseñar una nueva sección que les permita optimizar el uso de ese recurso para su aprendizaje.

Propuesta D: Cronograma semanal paralelo al desarrollo del curso

Esta actividad pretende que el alumno tome control sobre el programa del curso, se acostumbre a orientar su trabajo personal en función de la identificación de contenidos del programa especialmente relacionados con sus metas y objetivos de aprendizaje, otros que requieren por su parte una atención especial pues pueden condicionar la asimilación de otros contenidos de nivel y, aquellos otros ya interiorizados que pueden requerir por su parte solamente la realización de tareas de consolidación. En esta propuesta se trabajan objetivos recogidos en el *PCIC* en la fase de profundización del apartado Planificación del aprendizaje, aprendiente autónomo (3.2.2. Prever qué contenidos precisa interiorizar y en qué grado de corrección; 3.2.3. Programar, realizar y evaluar tareas que permitan la práctica o el refuerzo de contenidos nuevos).

Se abordan procedimientos de aprendizaje relacionados con la previsión de las tareas que requieren la asimilación, interiorización y la consolidación de contenidos (Inventario Procedimientos de aprendizaje, apartado 1.1.2. Planificación del aprendizaje, Formulación de necesidades, metas y objetivos, *PCIC*).

La realización de esta tarea en el aula implica un trabajo individual en la fase de la identificación de contenidos en los que el alumno va a focalizar su atención durante un tiempo definido previamente (en la propuesta se propone una semana, pero el tiempo puede ser mayor) y un trabajo de evaluación con el profesor y con otros compañeros en la fase de seguimiento del plan de trabajo.

Se opta por el diseño de un plan semanal y la recopilación de alguna muestra de trabajo realizado que puedan llevarse a clase para compartir con los compañeros y el profesor.

Actividad 5

1. A lo largo del proceso de escritura de la biografía, se propone a los alumnos la puesta en marcha de diferentes procedimientos de aprendizaje, todos ellos recogidos en el inventario de contenidos Procedimientos de aprendizaje del *Plan curricular del Instituto Cervantes*.

- En la etapa de planificación, antes de empezar a redactar la biografía:

Al inicio de la secuencia se presenta a los alumnos un esquema con los objetivos y los contenidos de aprendizaje y se les pide que identifiquen los contenidos y capacidades que necesitan, los que poseen y los que necesitarán aprender o desarrollar. En el caso de las estrategias (recuadro 3) se invita al alumno a reflexionar sobre las estrategias que pueden resultarle útiles para realizar esta tarea en concreto, sobre las que suele utilizar y sobre las que podría probar a la hora de redactar la biografía.

En la ficha A de la actividad 1 se invita al alumno a reflexionar sobre cómo escribiría el texto y sobre cuáles son los problemas que se le presentarían, es decir debe preguntarse sobre las estrategias que pueden resultarle más eficaces a la hora de enfrentarse a la tarea y de resolver dificultades que pueden surgir, así como sobre los recursos que puede emplear. A continuación, puesto que van a redactar la biografía en parejas, la actividad sugiere a los alumnos que compartan sus respuestas de modo que intercambien sus estrategias y sus ideas sobre los recursos que utilizarán.

En la actividad 2, con la ficha B, los alumnos activarán sus conocimientos discursivos para decidir las partes que tendrá su biografía y planificar un texto a partir de la toma de notas de palabras clave asociadas a cada una de esas partes.

- En la etapa de realización de la tarea, durante la redacción de la biografía:

En la actividad 3, mediante la ficha C, se propone a los alumnos recurrir a su atención selectiva, prestando atención a aspectos que son objeto de aprendizaje de la secuencia como la estructura de las biografías, el uso de marcadores temporales, los tiempos verbales, los conectores, etc. Las preguntas incluidas en la parrilla sirven como lista de control durante el proceso de redacción de la primera versión de la biografía y se centran en aspectos concretos directamente relacionados con los objetivos y contenidos expuestos en el esquema. De esa forma los alumnos escriben la biografía tomando en consideración los aspectos que se van a valorar, manejan los criterios de evaluación como un apoyo para realizar la tarea que se les pide.

- En la etapa de evaluación y control, tras haber escrito la biografía:

En la actividad 4, mediante la ficha D, se propone a los alumnos valorar cualitativamente el producto y los logros conseguidos en la tarea en términos de contenidos asimilados y los que necesitan refuerzo o mejora. Para ello se presenta una parrilla en la que se invita al alumno a autoevaluar su capacidad para utilizar diferentes elementos lingüísticos matizando si cree que lo hace bien, regular o no puede hacerlo al tiempo que debe encontrar evidencias en su texto. Por último los alumnos intercambian impresiones sobre lo que ven que se puede mejorar en su texto y preparan una segunda versión de la biografía.

- En la última etapa de reparación y ajustes:

En la actividad 5, con la ficha E, se propone a los alumnos que corrijan su texto tomando en consideración las explicaciones y recomendaciones de compañeros y que preparen la versión final de la biografía.

En la actividad 6, se pide a los alumnos que reflexionen sobre las estrategias que les han funcionado, que valoren el grado de eficacia de los procedimientos empleados y de las estrategias desarrolladas a lo largo de la secuencia.

La actividad 7 pretende retar o conducir a los alumnos a probar las estrategias en otras situaciones de modo que puedan incorporarlas. Es decir, les propone buscar oportunidades para practicar lo aprendido y poner en juego las estrategias trabajadas a lo largo de la secuencia.

2. Este tipo de esquema que se presenta al inicio de la secuencia recibe el nombre de SCOPA (*Schema for Complete Orienting Basis of an Action*). En palabras de Olga Esteve «debe entenderse como la plasmación visual, ágil y transparente, de todos los elementos (contenidos) que necesita el alumno para alcanzar los objetivos» y «funciona como un instrumento de mediación en tanto que orienta al alumno en los objetivos de aprendizaje». Como tal es una herramienta susceptible de ser utilizada en diferentes momentos a lo largo de la secuencia de trabajo y para que cumpla con esta función orientadora podría utilizarse no solo al inicio sino también al final y en otros momentos de la secuencia. Presentar el esquema al inicio de la secuencia nos asegura que los alumnos tengan la información sobre los contenidos que les ayudarán para alcanzar los objetivos de la tarea propuesta y, sobre todo, para identificar su punto de partida. Cabría también, por ejemplo, plantear a los alumnos que, una vez finalizada la actividad 7, volvieran a revisar el esquema para valorar lo que han aprendido nuevo, los contenidos que han mejorado y los que necesitan mejorar, es decir para identificar en qué han avanzado respecto a su punto de partida.
3. Las preguntas en primera persona de la parrilla de la ficha C son guías o ayudas para la realización exitosa de la actividad por parte del alumno. En este caso recogen lo que debe tener en cuenta a la hora de enfrentarse a la redacción de una biografía. Es fundamental que los alumnos tengan información clara y concisa sobre lo que se les pide en las tareas y los criterios de evaluación que utilizará el profesor, sus compañeros y ellos mismos. Así, la parrilla de la ficha D es una ligera adaptación de la anterior, pues retoma las mismas preguntas para que los alumnos autoevalúen sus capacidades de acuerdo con los criterios de evaluación que ya conocen y les sirvieron de guía durante el proceso de redacción de la biografía. A partir de la parrilla de la ficha D los alumnos podrían preparar su propia herramienta para valorar el texto preparado por sus compañeros, recogiendo evidencias de sus valoraciones y sugerencias de mejora del texto.
4. La ventaja principal que podemos destacar del uso de herramientas como las incluidas en la secuencia es que favorecen la reflexión del aprendiente sobre su propio proceso cognitivo. Son al mismo tiempo un instrumento para que el profesor transfiera poco a poco al alumno el control de la realización de las tareas de aprendizaje y uso de la lengua. Para que se conviertan en instrumentos útiles para los alumnos es necesario diseñarlas cuidadosamente y planificar detenidamente su uso en clase y como apunta Olga Esteve «es muy importante integrarlas en un entorno de aprendizaje basado en el fomento de los principios socioconstructivistas de la interacción y co-construcción de conocimiento y del fomento de la autonomía». La utilización en el aula de estas herramientas puede ser al principio esporádica para ir poco a poco haciéndose cada vez más habitual y con guías de preguntas más extensas y complejas. Una vez que los alumnos están familiarizados con este tipo de herramientas y convencidos de su eficacia podemos promover que las usen de forma autónoma, incluso que lleguen a elaborar sus propias guías para reflexionar sobre sus decisiones.

Actividad 6

- Las estrategias que se proponen al alumno en esta secuencia son dos: utilizar una paráfrasis y dejar una frase incompleta en sustitución de una palabra desconocida.
- Las descripciones presentadas corresponden a las siguientes fases en este orden: preparación, evaluación, práctica, presentación y expansión.

Como se puede observar en este gráfico, de manera paulatina el profesor va transfiriendo al alumno la responsabilidad sobre el control de su repertorio estratégico. El fin último de la enseñanza estratégica es que los aprendientes lleguen a emplearlas de forma autónoma y autorregulada.



- En la fase de preparación: al profesor se le pide que evalúe el tipo y el nivel de uso de estrategias que utilizan los alumnos; a éstos que participen en las actividades de toma conciencia de las estrategias propias y de las de los compañeros.
- En la fase de presentación: al profesor se le pide que describa la nueva estrategia; a los alumnos que atiendan a su presentación.
- En la fase de práctica: al profesor se le pide que, a través de un proceso de andamiaje, impulse el uso de la nueva estrategia por parte de los alumnos; a éstos que la experimenten.
- En la fase de evaluación: al profesor se le pide que invite a los alumnos a autoevaluar el uso y la eficacia de la estrategia ensayada; a éstos, su valoración.
- Por último, en la fase de expansión: al profesor se le pide que apoye a los alumnos en la transferencia de la estrategia aprendida. A los alumnos que la activen conscientemente en otras tareas de aprendizaje y de uso de la lengua, tanto dentro como fuera del aula.

b. Las tres primeras actividades de la secuencia conforman la fase de preparación para el trabajo con las dos estrategias que se presentan y practican más adelante. En ellas los alumnos toman conciencia de sus propias estrategias y reflexionan sobre otras que podrían utilizar.

La primera estrategia, la paráfrasis, se presenta en la actividad 4 mediante el visionado de un fragmento de vídeo. Esta estrategia se practica a continuación con la propuesta de la actividad 5.

La segunda estrategia, dejar la frase en el aire, se presenta en la actividad 6 con una viñeta y se practica en la actividad 6 con una simulación con vacío de información. En las fichas para el alumno se da la opción de utilizar también la paráfrasis.

En las actividades 8 y 9 estamos en la fase de evaluación en la que se invita al alumno a evaluar los resultados de la actividad y la eficacia de las estrategias utilizadas.

En la fase de expansión encontramos las actividades 10 y 11 que conducen al alumno a probar las estrategias presentadas en otras situaciones de modo que pueda incorporarlas a su repertorio.

3. En cada una de las fases de instrucción estratégica no solo cabe plantear actividades de cooperación entre los alumnos sino que sería aconsejable. El aprendizaje en un grupo de personas ofrece la valiosa oportunidad de compartir con otros compañeros las propias estrategias y la reflexión que se hace sobre su uso, eficacia y formas de transferir las estrategias ensayadas a nuevas situaciones. Así, en las actividades 1-3 de preparación y en las 8-11 de evaluación y expansión de esta propuesta se puede dar cabida al intercambio entre los alumnos mediante comentarios, entrevistas en pequeños grupos, discusiones, etc.

Actividad 7

En esta actividad se presenta un modelo de parrilla de descriptores competenciales para la autoevaluación. Es relativamente fácil para el profesor acceder a modelos de descriptores de competencias lingüísticas o de actividades comunicativas de la lengua, pues no solo se incluyen en los portafolios del alumno (por ejemplo, en los modelos del *Portfolio europeo de las lenguas*, del Consejo de Europa), sino que también, desde hace tiempo, se vienen integrando en los manuales de ELE.

Sin embargo, las parrillas de descriptores competenciales suelen estar casi siempre orientadas al componente lingüístico y no tanto en relación con la gestión del aprendizaje y la autoevaluación. Ello hace que sean los propios profesores quienes tengan que diseñar sus propias parrillas de descriptores. No es esta una tarea compleja y las ventajas que conlleva para el alumno son incuestionables, de modo que merece la pena el trabajo.

Los descriptores pueden concretarse de manera relativamente sencilla con la ayuda del inventario de «Procedimientos de aprendizaje» del *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. El modelo que se ofrece en esta actividad se centra en la regulación y el control de los factores afectivos – uno de los apartados en que se organiza el inventario – pero también pueden definirse descriptores que den cuenta de la regulación y el control de la capacidad de cooperación o de la gestión de recursos de aprendizaje y uso de la lengua, por poner dos ejemplos de otros apartados del inventario.

Lo importante, en cualquier caso, es proporcionar al alumno una herramienta que no solo le permita hacer un diagnóstico reflexivo de su competencia respecto a la gestión de su propio aprendizaje, sino que también le ayude a tomar decisiones razonadas en relación con los objetivos que él mismo o con la ayuda del profesor establezca en el corto o el medio plazo, de acuerdo con sus necesidades de aprendizaje y uso de la lengua.

La columna de la tabla «Soy capaz de hacerlo» constata dónde se sitúa el alumno en relación con su capacidad de «aprender a aprender». La recogida de evidencias que ilustren lo que el alumno es capaz de hacer en relación con cada descriptor requiere necesariamente un proceso de reflexión consciente, pues el alumno necesitará identificar, organizar y analizar las evidencias de que dispone para luego poder seleccionar aquellas que sirvan para demostrar lo que es capaz de hacer. Por otro lado, esta reflexión le permitirá priorizar nuevos objetivos de aprendizaje, que, una vez alcanzados, estarán validados por las evidencias correspondientes.

El uso sistemático de este tipo de parrillas permite integrar en el aula – y fuera de ella – una dimensión puramente acreditativa (que hace balance del aprendizaje y constata los logros del alumno en relación con la autorregulación y con el aprendizaje autónomo) y otra de carácter formativo, que requiere por parte del alumno una toma de conciencia sobre la necesidad de monitorizar y evaluar el propio aprendizaje, gestionando para ello los recursos - cognitivos, emocionales, volitivos – de que dispone.

Actividad 8

En esta actividad se presenta un modelo de lista de control para evaluar una tarea de expresión oral. Herramientas como esta demuestran que es posible crear en el aula contextos significativos para la evaluación compartida del proceso de aprendizaje.

La formulación de preguntas para incluir en la lista de control, que servirán para evaluar la actuación del compañero en el uso de la lengua, conlleva necesariamente una reflexión no solo sobre los procesos cognitivos que se necesitan para lograr unos objetivos comunicativos, sino también sobre los criterios que se utilizarán para valorar si esos objetivos comunicativos han sido alcanzados. En este sentido, el hecho de que el alumno adopte un papel atribuido tradicionalmente al profesor – el de evaluador – le permite acceder a otra visión del proceso de enseñanza-aprendizaje, que complementa su propia perspectiva como aprendiente.

Por otro lado, la coevaluación involucra al alumno en la toma de decisiones, lo que activa su grado de responsabilidad en el proceso mismo de la evaluación del aprendizaje, no ya solo desde la doble perspectiva de evaluador y evaluado, sino también en cuanto a la relación que se establece con sus compañeros y con el profesor.

El papel del profesor en la coevaluación es muy importante, pues deberá ser el mediador que guíe al alumno en el proceso de elaboración de las preguntas de la lista de control y, sobre todo, que le ayude a establecer un diálogo fluido y natural tanto con los otros alumnos como con el propio profesor.

Pero, más allá de que el proceso de reflexión que conlleva la realización de la tarea ayude a la construcción del conocimiento, lo verdaderamente relevante es que este tipo de actividades se convierten en valiosos instrumentos para fomentar la autorregulación. Así, el alumno podrá utilizar la lista de control para monitorizar de forma continuada su propio uso de la lengua en relación con la actividades de la lengua que se evalúen (expresión e interacción oral en el ejemplo que nos ocupa). El uso sistemático de este tipo de instrumentos fomenta la toma de conciencia por parte del alumno de las competencias y habilidades que necesitará para alcanzar un determinado objetivo comunicativo.