

Nuestro reto: aprender a aprender. Herramientas de mediación para el aprendizaje autorregulado del español como lengua extranjera

Manuela López Tirado
Instituto Cervantes de Orán

1. INTRODUCCIÓN

Durante mucho tiempo, el dominio de las dimensiones formal y comunicativa de la lengua meta han constituido el único objetivo en el campo de la enseñanza de idiomas. Sin embargo, actualmente la mayor parte de los currículos incluye un nuevo objetivo: «aprender a aprender». Para alcanzarlo, el aprendiente debe reflexionar, más allá de las estructuras de la lengua meta en cuestión, sobre los procesos mentales que él mismo activa durante su aprendizaje. Será un aprendiente autónomo cuando sea capaz de autorregular su propio aprendizaje, por lo que deberá operar tanto en el nivel metalingüístico como en el metacognitivo, desarrollando su competencia estratégica. No obstante ser autónomo no significa trabajar solo, puesto que la mediación social juega un papel primordial en el desarrollo del conocimiento. Es muy importante la interacción con los compañeros y la mediación del profesor, quien ha de saber llevar a cabo eficazmente la transferencia del control del proceso de aprendizaje a las manos de los alumnos.

El presente artículo ha sido escrito con el deseo de ofrecer algunas acciones pedagógicas potenciadoras de la autonomía. Como se verá, hemos incluido tanto instrumentos de mediación como instrumentos de autorregulación propiamente dichos, para ser usados por parte de los estudiantes de forma autónoma. La mayoría de ellos se incluyeron en una secuencia didáctica que pretendía ser una herramienta de mediación para una clase del nivel B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Las herramientas que hemos diseñado tienen como objetivo facilitar la puesta en práctica de una metodología de aula destinada a favorecer un aprendizaje autorregulado como parte integrante de un marco de aprendizaje basado en la acción. La evaluación constituye un instrumento primordial que está presente desde el primer momento, en distintas vertientes y sobre distintos objetos, puesto que de ella depende la revisión de los objetivos fijados y de los contenidos seleccionados.

Para empezar, creemos necesaria una reflexión sobre la orientación metodológica que hemos seguido y sobre la importancia de la interacción en el aula y del papel del profesor como mediador en el desarrollo de las estrategias de aprendi-

zaje. Posteriormente, reflexionaremos sobre la evaluación centrada en el alumno, que se concibe como un acto de comunicación entre los estudiantes y entre estos y el profesor, en el que se busca ante todo mejorar el proceso de lo que está siendo objeto de evaluación.

2. REFLEXIÓN SOBRE LA ORIENTACIÓN METODOLÓGICA

Proponemos una metodología de trabajo adaptada a las características de una visión cognitivista y constructivista del aprendizaje, que pone el centro de interés en una pedagogía basada en procesos. Los alumnos son el centro del proceso de aprendizaje, para lo que se les proporcionan instrumentos que les permitirán construir nuevos conocimientos y aplicarlos a tareas significativas, desarrollando así su autonomía y su responsabilidad en el aprendizaje.

Partimos de una de las definiciones del concepto de autonomía (Dam, 1995: 1; en Arumí y Keim, 2013: 17):

La autonomía se caracteriza por la voluntad de asumir el propio aprendizaje al servicio de las necesidades y objetivos individuales. Esto conlleva la capacidad y la voluntad de actuar de manera independiente y en colaboración con otros, como persona socialmente responsable¹.

En las propuestas de aprender a aprender han influido las teorías de L. S. Vygotsky y R. Feurestein. Ambos autores destacan la importancia del contexto social en el que se produce el aprendizaje, la conveniencia del aprendizaje en cooperación como complemento del aprendizaje individual y la mediación del profesor como uno de los principales factores de aprendizaje.

La teoría general del aprendizaje que desarrolló L. S. Vygotsky entre los años veinte y treinta del siglo xx constituyó el origen del interaccionismo social, un enfoque de la psicología educativa que aúna ideas de la psicología cognitiva y de la humanista (Martín Peris, 2008: 283). Se relaciona estrechamente con el trabajo en colaboración, es decir, la interacción es fundamental en el desarrollo del aprendizaje que supone una construcción conjunta de conocimiento.

Según los presupuestos del enfoque comunicativo, la comunicación no es un mero producto, sino más bien un proceso, que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta. Por consiguiente, no basta con que los aprendientes asimilen un cúmulo de datos –vocabulario, reglas, funciones...–; es imprescindible, además, que aprendan a utilizar esos conocimientos para negociar el significado. Para ello deben participar en tareas reales, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma (Martín Peris 2008: 185). Por lo tanto, el objetivo del aprendizaje de una lengua no es conocerla, sino ser capaz de comunicarse con ella. En una clase comunicativa habrá que plantear a los alumnos tareas que impliquen el uso de la lengua con fines comunicativos y que garanticen una comunicación real.

¹ Traducción de Arumí y Keim del original en alemán.

Por otro lado, el programa de un curso comunicativo no descansa (como sucedía en los métodos) en una secuencia de contenidos previamente establecida, sino que intenta adaptarse flexiblemente a factores relacionados con las personas destinatarias del curso y con sus circunstancias de aprendizaje. Se trata de un programa abierto en dos sentidos: sus objetivos se definen –tanto en lo referente a *qué* aprender como en lo que respecta a *cómo* hacerlo– en función de las necesidades y el perfil psicológico, social y cultural de las personas que acuden al curso; en segundo lugar, esos objetivos pueden ser, hasta donde las circunstancias lo permitan, debidamente «negociados», es decir, establecidos o parcialmente reformulados con las contribuciones de docentes y discentes (Ortega 2003: 51). Por este motivo, al poner en práctica las actividades de una secuencia didáctica, el profesor deberá tener en cuenta la observación y la recopilación de datos sobre la manera en la que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje para comprobar si lo que ha planificado se adapta a las necesidades de los alumnos y al estadio del aprendizaje en el que se encuentran o si no es así, por lo que debería modificarlo.

3. LA INTERACCIÓN EN EL AULA Y EL PAPEL DEL PROFESOR COMO MEDIADOR EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

Actualmente existe una línea educativa y de investigación, basada en los postulados vygotkianos, que centra su atención en la función mediadora de la interacción. Se trata de un proceso de coconstrucción de significados (Esteve, 2007: 1) en el que los estudiantes no son meros espectadores en una sesión de clase, sino que adoptan un papel activo y recogen datos y saberes compartidos anteriores, a los que van añadiendo los conocimientos nuevos. La labor del profesor consistirá en favorecer este «andamiaje» colectivo², apoyando a los alumnos para que progresen en el aprendizaje (Martín Peris, 2008: 41).

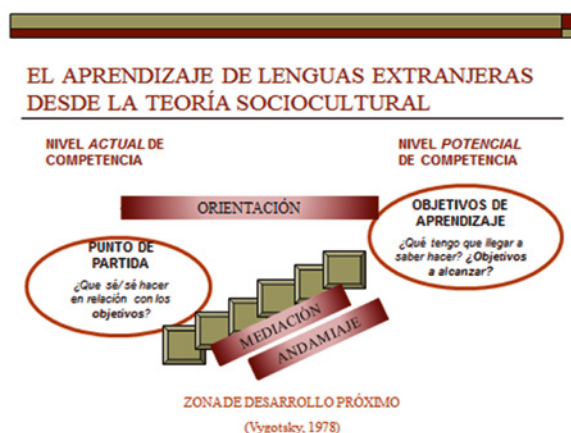


Figura 1. El aprendizaje de lenguas extranjeras desde la teoría sociocultural (Esteve, 2015)

² En el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris, 2008) se denomina «andamiaje» o «mediación» al proceso desarrollado durante la interacción en el que un aprendiente es guiado en su aprendizaje por su interlocutor.

Según Vygotsky, el desarrollo cognitivo de la persona va siempre desde el mundo externo, social, al mundo interno, individual. En este sentido, en el campo de la pedagogía dicho desarrollo se alcanza al pasar del aprendizaje heterorregulado (dependiente del apoyo) al autorregulado (controlado por el propio discente); la heterorregulación es un paso previo y necesario para la autorregulación (*op. cit.*), a la que se llega paulatinamente a través de la interacción y de la mediación de ciertos instrumentos (Esteve, 2003: 2).

El paso de la heterorregulación, o regulación externa, a la autorregulación, o regulación interna, se realiza gracias a la mediación social (Arumí y Keim, 2013: 26).

El concepto de «zona de desarrollo próximo (ZDP)» es una metáfora que Vygotsky acuña para referirse a la diferencia entre aquello que una persona puede conseguir actuando en solitario y lo que esa misma persona pueda alcanzar si cuenta con la ayuda de otra persona, o también de artefactos culturales. Dicho de otra forma, aquello que en un momento concreto una persona está en condiciones de alcanzar con un poco de ayuda (*op. cit.*: 28).

Por lo tanto, como facilitador, el profesor debe promover la participación activa de los alumnos y el desarrollo de los procesos cognitivos que favorezcan el aprendizaje, teniendo en cuenta, entre otros muchos aspectos: prestar atención a la dimensión afectiva procurando mantener la energía grupal; secuenciar adecuadamente las actividades; enseñar a los alumnos estrategias que los ayuden a desarrollar su autonomía en el aprendizaje de la lengua; y procurar que los alumnos pongan en práctica las destrezas receptivas (comprensión auditiva y lectora), las destrezas productivas (expresión oral y escrita) y aquellas en las que convergen todas las anteriores (destrezas de interacción y destrezas de mediación), intentando en la medida de lo posible integrarlas en el desarrollo de actividades comunicativas.

4. EL DESARROLLO DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA LA AUTORREGULACIÓN

No resultará ocioso mencionar aquí los principios del constructivismo social y los estudios de J. S. Brunet (1960), quien desarrollando las ideas de J. Piaget, estableció un puente entre la psicología cognitiva y la pedagogía. Para J. Piaget, en la enseñanza no tiene sentido dar contenidos lógicos acabados, sino que el individuo ha de llegar a ellos mediante la experimentación, razón por la que su teoría de aprendizaje se conoce con el nombre de *aprendizaje por acción* (Martín Peris 2008: 125). Por otro lado, Brunet afirmó que en el aprendizaje son tan importantes los procesos como los productos, y que el objetivo fundamental de la educación es el desarrollo de la comprensión conceptual, de las destrezas y de las estrategias cognitivas, en mayor medida incluso que la adquisición de información factual. Según Bruner, la educación implica a la totalidad de la persona, y el valor

de aprender radica en la posibilidad de transferir de una situación a otra aquello que se aprende.

Por ende, si bien es importante plantear actividades significativas para garantizar la función comunicativa de la lengua, para asegurar un aprendizaje autorregulado es necesario incorporar fases de reflexión sobre la lengua, o de actividad metalingüística, y de actividad metacognitiva, que ayuden a nuestros alumnos a ser conscientes de lo que son capaces de hacer por sí mismos, así como de las estrategias más óptimas para alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos (Esteve, 2003: 4). Por esta razón, con el objetivo de promover un proceso paulatino de «aprender a aprender», hemos procurado diseñar herramientas de aprendizaje que ayuden a los estudiantes a desarrollar estrategias, partiendo de la reflexión acerca de sus conocimientos previos. Por otro lado, hemos propuesto dinámicas para que trabajen en parejas y en grupos, favoreciendo la creación de un contexto de relaciones personales positivas dirigidas no solo a alcanzar conjuntamente diversos objetivos lingüísticos, sino a desarrollar valores y actitudes que fomenten la motivación, la autoestima y la confianza en sí mismos, las relaciones altruistas, la disminución de la ansiedad y la comprensión de las diferencias.

Se considera que el aprendizaje de la conciencia estratégica lleva a mejores resultados si está imbricado con una *actividad* (Arumí y Keim, 2013: 20). En consecuencia, nuestro objetivo para las herramientas de mediación y las pautas metacognitivas que presentaremos a continuación es que nuestros alumnos sean capaces de tomar iniciativas destinadas a ejercer un control consciente sobre su proceso de aprendizaje, es decir, que desarrollen su autonomía. Para ello será necesario que desarrollen no únicamente el conocimiento lingüístico, sino también el conocimiento relativo al aprendizaje.

Consideramos importante procurar que los estudiantes empiecen por indagar en sus conocimientos e ideas previas con el fin de crear enlaces con los nuevos contenidos planteados. El objetivo es motivar hacia el nuevo aprendizaje, así como activar el conocimiento lingüístico y procedimental del alumno porque dentro de este conocimiento se sitúan los esquemas mentales (Esteve, 2003: 8).

Por otra parte, si queremos facilitar el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje es importante que nuestros alumnos tengan la oportunidad de comprobar la validez de sus conocimientos, así como de modificar, ampliar o sustituir sus conocimientos iniciales y probar la validez de los nuevos. Para ello, pueden resultarles útiles parrillas como las que presentamos a continuación, que pretenden ser instrumentos de mediación y *pautas metacognitivas* (Arumí, 2006; en Esteve, 2013: 11) que tienen el objetivo de traspasar el control del proceso de aprendizaje al alumnado. En ellas aparecen los aspectos que los alumnos deben tener en cuenta a la hora de enfrentarse a las tareas de aprendizaje, ligados siempre a una habilidad (leer, escuchar, escribir, etc.) y a un contenido lingüístico.



Escuchar para aprender: Los buenos estrategas



Para favorecer la comprensión auditiva, puedes hacer uso de estos procedimientos estratégicos. Elige los que consideres más adecuados y coméntalo con tu compañero. ¿Podéis añadir otros?

Antes de escuchar:

- prever cuál será el objetivo del discurso;
- anticipar el tema y analizar si se tratará de una conversación formal o informal, el vocabulario que puede aparecer, etc.
- ...
- ...

Durante la escucha:

- discriminar las ideas principales de las complementarias;
- discriminar las palabras importantes de las secundarias;
- anticipar la continuación del discurso;
- ...
- ...

Figura 2. Pauta metacognitiva para la comprensión auditiva



Leer para aprender: los buenos estrategas



Para acceder a la información léxica, en el curso de la comprensión lectora, puedes hacer uso de estos procedimientos estratégicos. Elige los que consideres más adecuados y coméntalo con tus compañeros de equipo. ¿Podéis añadir otros?

Antes de leer:

- utilizar el conocimiento previo para darle sentido a la lectura;
- anticipar el tema, el léxico que puede aparecer, etc.
- ...
- ...

Durante la lectura:

- intentar deducir por claves: la proximidad con la lengua materna o con otra lengua extranjera que conocemos por similitudes fónicas, morfológicas, etc.
- intentar deducir el significado de las palabras que no conocemos por el contexto en el que aparecen;
- detener el proceso para consultar el diccionario o averiguar el significado preguntando;
- inferir;
- ...
- ...

Figura 3. Pauta metacognitiva para la comprensión lectora

Para que el aprendizaje resulte significativo los estudiantes deberán ser capaces de poner en práctica los nuevos conceptos y, de igual modo, consolidar las nuevas ideas aplicándolas a nuevas situaciones. Es importante procurar que el conocimiento lo genere cada alumno relacionando los contenidos nuevos con su experiencia, con sus conocimientos previos y con el contexto, favorecido por

la interacción con sus compañeros y la mediación del profesor, al llevar a cabo actividades reflexivas relacionadas directamente con los objetivos y contenidos de aprendizaje. Para ello resultan de gran utilidad instrumentos de mediación como los SCOBA (*Schema for Complete Orienting Basis of an Action*).

Capacidad de comprensión y producción escrita de textos narrativos		
<p>1. GRAMÁTICA Y PRAGMÁTICA</p> <p>¿Cómo son los textos narrativos en vuestra lengua? ¿Cómo se construyen?</p> <p>En español:</p> <p>→ La información normalmente se ordena de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> • situación inicial (Era la una de la madrugada y los presos dormían...); • complicación (De repente, se oyeron unos pasos...); • acción (Entonces, el perro se despertó y...); • resolución (Los servicios de seguridad llegaron...); • situación final (Finalmente, los ladrones escaparon...). <p>→ Para añadir más suspense a la narración podemos utilizar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • el condicional simple para expresar probabilidad en el pasado (Sería la una de la madrugada); • el imperativo y el pluscuamperfecto para expresar la intención de llevar a cabo una acción que finalmente no llega a tener lugar (Pensaba/Había pensado atar el perro a la puerta de la celda, pero se le olvidó). <p>→ A veces, al valorar hechos pasados utilizamos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo y el condicional compuesto con valor de hipótesis imposibles de cumplir porque se refieren al pasado (Si hubiera instalado antes las vallas electrificadas, esto no habría pasado). 	<p>2. LÉXICO</p> <p>Respecto al léxico, tenemos que conocer:</p> <p>→ Léxico básico: verbos de acción (correr, saltar, conducir, bailar, etc.).</p> <p>→ Marcadores temporales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • que sitúan el tiempo en el que se desarrolla la narración (aquella noche; aquel día; en aquel momento; unos minutos después); • que indican que una acción se produce de manera inesperada o brusca (de pronto; de repente); • para hablar de acciones que ocurren al mismo tiempo (mientras; mientras tanto; al+infinitivo). <p>→ Los siguientes conectores para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • añadir una información a la aparecida previamente (Ni... ni, no solo... sino también, asimismo...); • relacionar una causa con su consecuencia (de modo/ forma/ manera que, en consecuencia...); • justificar (puesto que, ya que...); • contraargumentar (introducir un argumento contrario: a pesar de, no obstante...; expresar contraste entre los miembros de la argumentación: mientras que, en cambio...; matizar el primer miembro de la argumentación: de todas maneras/ formas, de todos modos). 	<p>3. POSIBLES ESTRATEGIAS PARA LA REALIZACIÓN DE UN TEXTO NARRATIVO EN ESPAÑOL</p> <p>Para escribir una narración podemos utilizar las siguientes estrategias:</p> <p>→ Planificar el trabajo antes de escribir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pensar en todo lo que os puede ayudar a escribir la crónica; • buscar o pedir al profesor ejemplos de textos narrativos similares; • decidir los personajes que intervendrán en la narración, las partes de la historia y hacer una lista de palabras relacionadas con cada parte; • ... • ... <p>→ Escribir y revisar lo que vais escribiendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • prestar atención a aspectos concretos: orden cronológico de la narración, pistas que permiten anticipar lo que va a pasar en la narración, tiempos verbales, marcadores temporales, vocabulario variado y signos de puntuación; • ... • ... <p>→ Evaluar vuestra narración y hacer cambios si es necesario:</p> <ul style="list-style-type: none"> • revisar los recursos característicos de un texto narrativo en vuestro texto; • autocorregiros y hacer cambios a partir de los comentarios de los compañeros de los otros grupos y del profesor. • ... • ...

Figura 4. SCOBA para la comprensión y producción escrita de textos narrativos³

³ Para diseñar esta SCOBA nos hemos basado en una propuesta de Àngels Ferrer adaptada por Marisa González para el taller «Cómo desarrollar la autonomía de los estudiantes». Congreso mundial de profesores de español. Instituto Cervantes.

Olga Esteve define el concepto de SCOPA, acuñado en 1992 por Galperin, discípulo de Vygostky, como la plasmación visual, ágil y transparente de todos los elementos o contenidos que necesita el alumno para alcanzar los objetivos del conjunto de tareas necesarias para desarrollar la competencia o competencias establecidas según los niveles del MCER (Esteve, 2003: 7). Por esta razón, en el ejemplo anterior hemos procurado diseñar un esquema claro de los contenidos que nuestros alumnos deberían tener en cuenta al escribir una crónica para un diario satírico; a su vez hemos incluido los procedimientos estratégicos que los ayudarán a agilizar el proceso de escritura.

No obstante, no nos limitaremos a presentar el esquema de contenidos y estrategias, sino que añadiremos instrucciones y preguntas como las siguientes, que ayudarán a los estudiantes a identificar cuál es su «punto de partida», sus conocimientos previos, lo que ya saben y ya son capaces de hacer, es decir, lo que Vygostky denomina «zona de desarrollo próximo» (Martín Peris, 2008: 41):

Fijaos en el siguiente esquema, que os servirá de guía para escribir vuestra crónica:

- En los recuadros 1 y 2 se incluyen los contenidos gramaticales y léxicos que vais a necesitar para escribir la crónica. Individualmente, subrayad en un color lo que ya sabéis o sois capaces de hacer, y en otro color lo que todavía no conocéis bien o necesitáis mejorar. Luego ponedlo en común con vuestros compañeros.
- En el recuadro 3 se incluyen algunas estrategias que pueden resultaros útiles para escribir un texto narrativo. Subrayad individualmente las que conocéis y soléis utilizar, y en otro color las que no utilizáis nunca o las usáis con muy poca frecuencia. Comentadlo con vuestros compañeros. ¿Podéis incluir otras?

No pretendemos fomentar la reflexión sobre la lengua y su aprendizaje de forma descontextualizada sino integrada en el proceso de construcción de significado, es decir, durante la realización de las mismas tareas de aprendizaje. Al diseñar actividades relacionadas con el desarrollo de estrategias de aprendizaje⁴, generalmente hemos procurado plantear preguntas abiertas que inviten a razonar, justificar, definir o relacionar los contenidos que se estudian con experiencias de los aprendices. Este tipo de preguntas ayuda a llamar su atención hacia aspectos concretos que, ante el conflicto cognitivo que se deriva de la tarea de aprendizaje, los ayuden a encontrar por sí mismos el camino para resolverlo (Esteve, 2007: 6). Sin embargo, no se trata de una ruta en solitario, sino que pretendemos que los estudiantes compartan sus conocimientos e ideas con sus compañeros, de manera que las aportaciones de todos y cada uno de ellos cuenten; es decir, nos proponemos favorecer el pensamiento colectivo.

⁴ Oxford (1990; en Richards 2002: 64) identifica seis tipos generales de estrategias: de memoria, cognitivas, compensatorias, metacognitivas, afectivas y sociales.

En su libro *Palabras y mentes*, Neil Mercer nos habla del concepto de «comunidad de práctica», introducido por Jean Lave y Etienne Wenger. Afirma Mercer que las comunidades de práctica se caracterizan por ser un grupo de personas que emplea su capacidad de compartir experiencias pasadas, con el fin de crear una comprensión conjunta y coordinar maneras de abordar nuevas experiencias. Según Lave y Wenger, las «comunidades de práctica» son mecanismos sociales para compartir y desarrollar conocimiento y competencia (Mercer, 2000: 153).

Partiendo de estos principios, hemos de procurar que nuestras actividades favorezcan la coconstrucción de conocimiento explícito mediante la propuesta de dinámicas de trabajo que tengan en cuenta la importancia de crear comunidades de aprendizaje. Al llevarlas a cabo, los alumnos elaborarán mapas conceptuales de forma conjunta, compartiendo sus experiencias, ideas y reflexiones.

En estas comunidades, los miembros experimentados (expertos) instruyen a los nuevos (aprendices). El profesor será, por lo tanto, un facilitador que tendrá en cuenta las necesidades e inquietudes de los alumnos y actuará en consecuencia: guiando, orientando y aconsejando para que progresen en el aprendizaje, pudiendo comprobar ellos mismos qué han aprendido, controlar en qué estadio se encuentran y determinar sus necesidades a lo largo del proceso. La observación del desarrollo de las actividades y la recopilación de datos sobre cómo los alumnos las llevan a cabo permitirán al profesor comprobar si lo que ha planificado está resultando según preveía o debería modificarlo.

5. LA EVALUACIÓN CENTRADA EN EL ALUMNO

La evaluación centrada en el alumno se concibe como un proceso dinámico y compartido. Se plantea como un acto de comunicación entre los estudiantes, por un lado, y entre los estudiantes y el profesor, por otro, en el que se busca ante todo mejorar el proceso de lo que está siendo objeto de evaluación y, en consecuencia, el producto resultante del mismo (Martín Peris, 2008).

Una evaluación «centrada en el alumno» presenta tres objetivos principales (Esteve y Fernández, 2013: 120):

1. *Transferir* paulatinamente a los alumnos la capacidad de controlar por sí mismos cada una de las actividades de aprendizaje (Monereo, 1995; en *op. cit.*).
2. *Corresponsabilizar* al alumno de su evaluación.
3. Incluir en el proceso de evaluación la perspectiva del alumno.

Para alcanzar estos objetivos será necesario que el profesor guíe al alumno sobre cómo reflexionar acerca de su progreso en el aprendizaje, y que ambos reflexionen conjuntamente. En primer lugar, para orientar adecuadamente a los alumnos es imprescindible una presentación clara de los objetivos de aprendizaje, así como de los criterios de evaluación de estos objetivos. Habrá que tener en

cuenta que dichos criterios deben hacerse públicos y han de concretarse a partir de indicadores observables (formulados con verbos que describan acciones) y que puedan ser medidos, para que nuestros alumnos puedan determinar el grado de adecuación y logro del aprendizaje.

Por otro lado, a fin de promover la mencionada transición paulatina a los alumnos del control de su proceso de aprendizaje, se utilizarán parrillas que les sirvan como instrumentos de autoseguimiento antes, durante y después de realizar las tareas de aprendizaje. El profesor los ayudará a utilizarlas para que puedan recopilar evidencias pertenecientes a distintas fases en su proceso de aprendizaje que den cuenta de su progreso en relación con los objetivos de las tareas realizadas (*op. cit.*).

Seguidamente presentamos una de las parrillas de autoseguimiento que hemos diseñado para ayudar a los alumnos en la redacción de un texto narrativo.

Ficha c: Prestar atención a aspectos concretos del texto


	Sí →	Evidencias	No →	¿Qué podemos hacer o cambiar?
<p style="text-align: center;">ESTRUCTURA DEL TEXTO</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Estamos respetando la estructura de los textos narrativos? • ¿Estamos utilizando los marcadores temporales adecuados a este tipo de texto? • ¿Estamos utilizando los conectores adecuados? • ¿Estamos utilizando de forma adecuada los signos de puntuación? <p style="text-align: center;">ASPECTOS MORFOSINTÁCTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Estamos utilizando los tiempos verbales apropiados para un texto narrativo? • ¿Estamos utilizando el condicional simple para expresar probabilidad en el pasado? • ¿Estamos utilizando el imperfecto y el pluscuamperfecto para expresar la intención de llevar a cabo una acción que finalmente no llega a tener lugar? • ¿Estamos utilizando el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo y el condicional compuesto con valor de hipótesis imposibles de cumplir porque se refieren al pasado? <p style="text-align: center;">LÉXICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Estamos utilizando verbos de acción? • ¿Estamos variando los conectores? • ¿Estamos intentando no repetir el vocabulario? 				

Figura 5. Parrilla de autoseguimiento de la expresión escrita

La fiabilidad y la validez, requisitos básicos de cualquier modelo evaluativo, se conseguirán mediante la triangulación de los datos obtenidos y recogidos por escrito por los estudiantes y por el profesor al llevar a cabo las actividades de reflexión individual, en parejas, en grupos y en el grupo-aula. El contraste de opiniones entre las partes implicadas (los estudiantes entre sí / el profesor y los estudiantes) se producirá al mismo tiempo que los alumnos desarrollan estrategias pedagógicas dirigidas a la coconstrucción de conocimiento y al andamiaje colectivo.

5.1. Tipos de evaluación

Al diseñar una secuencia didáctica es importante decidir qué instrumentos de evaluación se utilizarán y cuándo. Los tres momentos en los que la evaluación es necesaria son:

- al iniciar la secuencia didáctica (evaluación diagnóstica) para tener constancia de los conocimientos previos del alumnado y conocer cuál es nuestro punto de partida;
- mientras se está trabajando en la secuencia didáctica (evaluación formativa) para saber cómo están aprendiendo los alumnos y establecer más o menos cambios para que aprendan mejor;
- al final de la secuencia didáctica (evaluación sumativa) para ver los logros en el aprendizaje.

5.1.1. La evaluación diagnóstica





Se presentan a continuación dos rúbricas que se pueden emplear como herramientas para llevar a cabo una evaluación diagnóstica de la expresión e interacción oral, a través de la autoobservación de los propios alumnos o la observación de los compañeros (rúbrica 1), o mediante la observación del profesor a los alumnos (rúbrica 2).

Para un mayor aprovechamiento de la actividad de evaluación y autoevaluación, esta se puede grabar en vídeo. De este modo, los alumnos al ver la grabación podrán autoevaluarse y comprobar en qué estadio se encuentran al expresarse e interactuar oralmente en español. También se puede plantear una actividad de coevaluación en la que, con la ayuda de la parrilla de evaluación (rúbrica 1), los alumnos se evalúen unos a otros y hagan sugerencias de mejora.

Por otra parte, con la ayuda de la tabla de criterios de evaluación de la expresión e interacción oral (rúbrica 2), el profesor podrá evaluar si sus alumnos son capaces de expresarse e interactuar en español empleando los contenidos léxicos, morfosintácticos y pragmáticos correspondientes al nivel B2.

Parrilla de autoevaluación (Rúbrica 1)

Puntúa tu actividad de expresión e interacción oral con la ayuda de esta parrilla.

				
Vocabulario empleado /10	Rico, variado, adecuado. /10	Escaso y repetitivo, pero adecuado. /6	Insuficiente. /4	Pobre e inadecuado. /2
Corrección gramatical /10	Muy pocos errores. Corrijo mis errores. /10	Cometo algunos errores que a veces hacen difícil la comprensión. Algunas veces corrijo mis errores. /6	Bastantes errores que frecuentemente dificultan la comprensión. /4	Constantes errores. Prácticamente incomprensible. /2
Discurso: claridad, interacción y fluidez /10	Discurso rico, claro y muy fluido. Interacción efectiva. /10	Discurso escaso, pero adecuado. Fluidez: algunas pausas. Interacción suficiente. /6	Discurso pobre. Fluidez: pausas demasiado largas (silencios). Interactúo con dificultad. /4	Discurso incomprensible. Tengo muy poca fluidez. Interactúo con mucha dificultad. /2

**Criterios de evaluación de la expresión y la interacción oral para el nivel B2
(Rúbrica 2)**

	Alcance	Corrección	Fluidez	Coherencia	Interacción
3	Tiene un repertorio lingüístico bastante amplio; selecciona el vocabulario adecuado para cada situación. Asume un elevado grado de riesgo en la comunicación.	Se expresa con un alto grado de corrección gramatical, aunque comete errores esporádicos.	Se expresa con un alto grado de facilidad, formula sus ideas con claridad y hace un uso adecuado de las pausas.	Produce un discurso rico, coherente y bien articulado.	Interactúa de manera efectiva. Reconoce las funciones comunicativas de cada situación y adopta los exponentes idóneos para cada una de ellas.
2	Utiliza un vocabulario apropiado pero poco variado. Asume un considerable grado de riesgo en la comunicación.	Demuestra un control gramatical y léxico relativamente alto, aunque comete errores e imprecisiones que en ocasiones corrige.	Se expresa con desenvoltura, con ciertas pausas que no son molestas.	Su discurso es coherente en general, aunque puede fallar en la utilización de ciertos criterios de cohesión.	Interactúa con bastante naturalidad. Reconoce las funciones comunicativas de cada situación, si bien no siempre es capaz de resolverlas.
1	Se expresa con un vocabulario rudimentario que requiere un esfuerzo del oyente para interpretar el mensaje. Asume un bajo grado de riesgo en la comunicación.	Se expresa con esfuerzo. Son frecuentes las faltas gramaticales.	Se expresa con dificultad. Las pausas son largas.	Su discurso presenta ciertas incoherencias ya que fallan con frecuencia los elementos de cohesión.	Interactúa con mucha dificultad. Deja la situación sin solución satisfactoria.
0	Las limitaciones lingüísticas provocan dificultades en la formulación de lo que quiere decir. No asume riesgos en la comunicación.	Las faltas gramaticales obstaculizan la transmisión del mensaje.	Las pausas excesivamente largas (silencios) imposibilitan la comprensión del discurso.	Su discurso es prácticamente incoherente; resulta muy difícil entender el mensaje.	Su capacidad comunicativa es prácticamente nula. Se comunica con palabras sueltas.

Otro instrumento de autoevaluación diagnóstica es el SCOPA, un instrumento de mediación que puede ayudar al alumno a llevar a cabo una evaluación inicial o diagnóstica respecto a lo que ya sabe y ya es capaz de hacer, permitiéndole así identificar por sí mismo la «zona de desarrollo próximo» (Esteve y Fernández, 2013: 121). El que aparece a continuación se situó al comienzo de una secuencia didáctica. En él se presenta el objetivo de la misma, así como los contenidos léxicos, morfosintácticos y pragmáticos que los alumnos necesitarán dominar para alcanzarlo.

También vamos a... escribir la crónica de un suceso en un diario satírico.	
<p>► Necesitamos conocer</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ El condicional simple ◦ El imperfecto y el pluscuamperfecto ◦ El pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo y el condicional compuesto ◦ La construcción al + infinitivo ◦ Marcadores temporales ◦ Conectores ◦ Vocabulario 	<p>► Para</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ expresar probabilidad en el pasado; ◦ expresar la intención de llevar a cabo una acción que finalmente no llega a tener lugar; ◦ expresar hipótesis imposibles de cumplir porque se refieren al pasado; ◦ expresar tiempo; ◦ situar el tiempo en el que se desarrolla la narración (aquella noche; aquel día; en aquel momento; unos minutos después); ◦ indicar que una acción se produce de manera inesperada o brusca (de pronto; de repente); ◦ hablar de acciones que ocurren al mismo tiempo (mientras; mientras tanto); ◦ añadir una información a la aparecida previamente (Ni... ni, no solo... sino también, asimismo...); ◦ relacionar una causa con su consecuencia (de modo/ forma/manera que, en consecuencia...); ◦ justificar (puesto que, ya que...); ◦ introducir un argumento contrario: a pesar de, no obstante...; ◦ expresar contraste entre los miembros de la argumentación: mientras que, en cambio...; ◦ matizar el primer miembro de la argumentación: de todas maneras/formas, de todos modos; ◦ describir a los personajes que intervienen en un relato de suspense; ◦ describir las características de los lugares relacionados con el ocio y el tiempo libre.

Figura 6. SCOPA para favorecer la autoevaluación diagnóstica

5.1.2. La evaluación formativa

Mediante el uso de herramientas como las que se presentan a continuación, podremos saber cómo están aprendiendo nuestros alumnos durante el proceso de realización de una actividad de expresión escrita, de cara a establecer más o menos cambios para que aprendan mejor.

Podemos proponer a los alumnos evaluar sus capacidades estratégicas de manera lúdica, planteándoles llevar a cabo una reflexión sobre las estrategias de lectura adquiridas a lo largo de una actividad de comprensión lectora, camuflada en el formato de un concurso. El objetivo es extralingüístico: entregar un premio; pero a lo largo del proceso de selección de los premiados, los estudiantes deberán negociar la forma de llevar a cabo las preguntas, así como revisar en parejas y en grupo las estrategias de lectura que han aprendido.

Vamos a entregar el «premio al mejor estrategia». En parejas, pensad qué preguntas vais a hacer a los candidatos. La siguiente parrilla puede servir de guía. ¿Qué otras preguntas podríais añadir? Entrevistad a vuestros compañeros y decidid quién es el ganador.

¿Qué estrategias has utilizado para extraer la información de los textos?		
	Sí	No
¿Has utilizado tus conocimientos previos para darle sentido a la lectura?		
¿Has monitorizado tu comprensión a lo largo del proceso?		
¿Has intentado averiguar el significado de las palabras que no conocías por el contexto?		
¿Has distinguido lo importante de lo superfluo o circunstancial en lo que has leído?		
¿Has buscado palabras clave?		
¿Has utilizado el diccionario?		
¿Has preguntado a tus compañeros o al profesor?		
¿Has hecho inferencias constantemente?		
...		

Figura 7. Parrilla para la reflexión sobre el uso de estrategias de lectura

Seguidamente presentamos una parrilla de autoseguimiento de una actividad de expresión escrita que, al igual que la ficha C (que se ha presentado anteriormente), ayudará a los alumnos a recopilar evidencias pertenecientes a distintas fases de su proceso de aprendizaje. Sus anotaciones darán cuenta de su progreso en relación con los objetivos de las tareas realizadas (Esteve y Fernández, 2013: 121). De esta manera podrán comprobar ellos mismos qué han aprendido, controlar en qué

estadio de aprendizaje se encuentran y determinar sus necesidades a lo largo del proceso de aprendizaje. La observación del desarrollo de la actividad y la recopilación de datos sobre la manera en la que los alumnos cumplimentan dichas fichas permitirán al profesor comprobar si lo que ha planificado está resultando según preveía o debería modificarlo (Marín Peris, 2008).

Ficha D: Revisar los recursos característicos de los textos narrativos que se aprecian en el texto

<p>A. Valoración global: ¿El texto corresponde a la tarea? ¿Es rico en contenidos? ¿Está bien organizado y es comprensible en una primera lectura?</p>			
	Sí	No	Evidencias
<ul style="list-style-type: none"> – ¿El texto tiene la forma y la estructura de un texto narrativo? – ¿El orden cronológico de la narración es correcto? – ¿Hemos escrito un texto humorístico? – ¿Hemos creado suspense en la narración de los hechos? – ¿Hemos introducido pistas que permiten anticipar lo que va a pasar en la narración? – ¿Hemos estructurado el texto de tal manera que una frase lleva a la otra? – Al cambiar de tema, ¿hemos introducido con un conector o iniciado un párrafo? – ¿Hemos utilizado de forma adecuada los signos de puntuación? 			
<p>B. Riqueza lingüística: ¿Hemos utilizado las estructuras propias del nivel B2 con una gama amplia de vocabulario de manera adecuada y con suficiente precisión?</p>			
	Sí	No	Evidencias
<ul style="list-style-type: none"> – ¿Hemos utilizado marcadores temporales? – ¿Hemos empleado conectores aditivos, consecutivos y contraargumentativos? – ¿Hemos utilizado un vocabulario amplio y variado? – ¿Hemos empleado verbos de acción para añadir dinamismo a la narración? 			
<p>C. Corrección lingüística ¿Hemos utilizado una sintaxis, morfología y ortografía correctas para el nivel B2?</p>			
	Sí	No	Evidencias
<ul style="list-style-type: none"> – ¿Hemos respetado la sintaxis básica del español en las frases (orden de elementos en la frase)? – ¿La morfología (artículos, preposiciones, pronombres, tiempos verbales, conjugaciones) es correcta? – ¿Los verbos están conjugados de forma correcta? – ¿Hemos prestado atención a la concordancia verbal? – ¿Hemos cometido faltas de ortografía? 			

Figura 8. Herramienta de autoobservación y recopilación de datos

5.1.3. La evaluación sumativa

La evaluación sumativa se puede llevar a cabo con una parrilla como la que aparece a continuación:

A. Valoración global (___ puntos):		
El texto corresponde perfectamente a la tarea. Es rico en contenidos, está bien organizado y es comprensible en una primera lectura.		
	Puntos	Evidencias
<ul style="list-style-type: none"> - ¿El texto tiene la forma y la estructura de un texto narrativo? (___) - ¿El orden cronológico de la narración es correcto? (___) - ¿Es un texto humorístico? - ¿Se crea suspense en la narración de los hechos? (___) - ¿Se introducen pistas que permiten anticipar lo que va a pasar en la narración? (___) - ¿El texto está estructurado de tal manera que una frase lleva a la otra? (___) - Si se cambia de tema, ¿se introduce con un conector o iniciando un párrafo? (___) - ¿Se utilizan de forma adecuada los signos de puntuación? (___) 		
B. Riqueza lingüística (___ puntos):		
Se utilizan las estructuras propias del nivel B2 con una gama amplia de vocabulario de manera adecuada y con suficiente precisión .		
	Puntos	Evidencias
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Se utilizan marcadores temporales (aquella noche; aquel día; en aquel momento; unos minutos después; de pronto; de repente; mientras; mientras tanto; al+infinitivo)? (___) - ¿Se utilizan conectores para añadir información (Ni... ni, no solo... sino también, asimismo...), para relacionar causas y consecuencias (de modo/ forma/manera que, en consecuencia..., para justificar (puesto que, ya que...) y para contraargumentar (a pesar de, no obstante.../ mientras que, en cambio.../ de todas maneras/formas, de todos modos)? (___) - ¿Se utiliza un vocabulario amplio y variado? (___) - ¿Se utilizan verbos de acción que añaden dinamismo a la narración? (___) 		
C. Corrección lingüística (___ puntos):		
Se utiliza una sintaxis (orden de elementos en la frase), morfología (artículos, preposiciones, pronombres, tiempos verbales, conjugaciones) y ortografía correctas para el nivel B2.		
	Puntos	Evidencias
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Se respeta la sintaxis básica del español en las frases? (___) - ¿Se utilizan los tiempos verbales adecuados? (___) - ¿Los verbos están conjugados de forma correcta? (___) - ¿Se presta atención a la concordancia verbal? (___) - ¿Las faltas de ortografía son muy escasas o inexistentes? (___) 		
Puntuación total: _____		

Figura 9. Parrilla de evaluación de la expresión escrita

Se propondrá a los alumnos experimentar la estrategia de «autocorregirse a partir de las sugerencias de los compañeros», y cada grupo leerá una crónica de otro y la evaluará. Para que se sientan más implicados en el proceso de aprendizaje, se les pedirá que sean ellos mismos quienes decidan los criterios de puntuación de cada apartado y quienes califiquen los textos de sus compañeros.

6. CONCLUSIÓN

Las acciones pedagógicas potenciadoras de la autonomía que han sido expuestas en las secciones anteriores han sido diseñadas con el fin de que nuestros alumnos sean capaces de tomar iniciativas destinadas a ejercer un control consciente sobre la evolución de su aprendizaje, en un proceso paulatino de «aprender a aprender».

Hemos centrado nuestra atención en el estudiante como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta la importancia de que tome conciencia de sus progresos y necesidades, así como animando a la búsqueda compartida de soluciones. Se integran las herramientas de reflexión y la evaluación con el objetivo primordial de establecer el nivel de aprovechamiento de los estudiantes en cada actividad de aprendizaje, así como detectar los tipos de errores más relevantes.

Las parrillas de evaluación que hemos diseñado pretenden ser prácticas y flexibles. Se incluyen herramientas de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, así como de evaluación informal y de autoevaluación, para lo que se utilizan instrumentos de recogida de datos diversos. Se trata de un sistema integral de evaluación (formativo + sumativo; alumnado + profesorado) que promueve la reflexión, la autoestima y la responsabilidad, y proporciona una visión global del progreso de los estudiantes. Al finalizar su secuencia didáctica el profesor podrá contar con un repositorio de evidencias que le servirán para discutir el progreso del alumnado con otros profesores y con los propios alumnos, potenciando su componente formativo.

Evaluar es una actividad que se retroalimenta; es decir, no podemos perder de vista que los objetivos que los estudiantes alcanzarán van a depender sobre todo de la manera mediante la cual van a ser evaluados. Por ello, es importante que la evaluación y el proceso de aprendizaje vayan de la mano y que tanto el profesor como los estudiantes recojan por escrito evidencias de los logros alcanzados. De este modo, los alumnos serán capaces de avanzar hacia la autorregulación, a partir de la toma de conciencia sobre su proceso de aprendizaje, el análisis y la interpretación de los datos obtenidos y la reflexión sobre las habilidades y los conocimientos que van adquiriendo.

En definitiva, con el uso en nuestras clases de las herramientas de reflexión, evaluación y autoevaluación que hemos presentado, pretendemos favorecer un aprendizaje autorregulado como parte integrante de un marco de aprendizaje basado en la acción.

BIBLIOGRAFÍA

- ARNOLD, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- ARUMÍ, M., y KEIM, L. (2013). «El mosaico de la autonomía». En *Cuestiones de autonomía en el aula de lenguas extranjeras*. Eds. O. Esteve y E. Martín Peris, Barcelona: Horsori. 15-32.
- BORREGO, J. (dir.). (2013). *Gramática de referencia para la enseñanza de español. La combinación de oraciones*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- BRIZ, A., PONS, S., y PORTOLÉS, J. (coords.). (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español*. Documento de Internet disponible en <www.dpde.es>. Fecha de consulta 29.08.2015.
- CABELLO, M., GARCÍA SANTA-CECILIA, A., et al. (2011). «Taller de didáctica de la lengua: Cómo desarrollar la autonomía de los estudiantes». Congreso Mundial de Profesores de Español. Instituto Cervantes.
- CARANDELL, Z. (2013). «La secuencia didáctica como herramienta de mediación para la autonomía». En *Cuestiones de autonomía en el aula de lenguas extranjeras*. Eds. O. Esteve y E. Martín Peris, Barcelona: Horsori. 103-115.
- CONSEJO DE EUROPA. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD - Anaya. Documento de Internet disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>. Fecha de consulta 29.08.2015.
- DOUGHTY, C. y WILLIAMS, J. (2009). *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula*. Madrid: Edinumen.
- EDGE, J. (2002). *Continuing Cooperative Development; A Discourse Framework for Individuals as Colleagues*. Michigan: The University of Michigan Press.
- ESTEVE, O. (2003). «Hacia la autonomía del aprendiz en la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito universitario: el enfoque por tareas como puente de unión entre el aprendizaje en el aula y el trabajo en autoaprendizaje». *Bells: Barcelona English language and literature studies*, vol. 12.
- (2004). «La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente». En *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Cuadernos de educación, 44. Eds. D. Lagasabaster y J. M. Sierra, Barcelona: ICE-Horsori.
- (2007). «El discurso indagador: ¿Cómo co-construir conocimiento?». En *La Educación Superior hacia la Convergencia Europea: Modelos basados en el aprendizaje*. Documento de Internet disponible en <http://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/_media/materials/practica_reflexiva/eines/discurs_indagador_monragon.pdf>. Fecha de consulta 29.08.2015.
- (2013). «Evaluación y autonomía. Caminos que convergen». En *Cuestiones de autonomía en el aula de lenguas extranjeras*. Eds. O. Esteve y E. Martín Peris, Barcelona: Horsori. 117-136.
- (2015). «El docente como mediador en el aula de lenguas extranjeras». Curso de formación de profesores. Centro de Formación de Profesores del Instituto Cervantes. Alcalá de Henares.

- ESTEVE, O., y MARTÍN PERIS, E. (2013). *Cuestiones de autonomía en el aula de lenguas extranjeras*. Barcelona: Horsori.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2003). *Propuesta curricular y marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas*. Madrid: Edinumen.
- (2004). «Las estrategias de aprendizaje». En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Eds. V. Lara Casado (coord.). Madrid: SGEL. 411-434.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera. Fundamentación metodológica; planificación y aplicación*. Madrid: Edelsa.
- GIOVANNINI, A. et al. (1996a). *Profesor en acción 1. El proceso de aprendizaje*. Madrid: Edelsa.
- (1996b). *Profesor en acción 2. Áreas de trabajo*. Madrid: Edelsa.
- (1996c). *Profesor en acción 3. Destrezas*. Madrid: Edelsa.
- GUTIÉRREZ RIVILLA, R. (2004). «Directrices del Consejo de Europa: el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002)». En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Eds. V. Lara Casado (coord.). Madrid: SGEL. 619-642.
- INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca nueva. Documento de Internet disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/>. Fecha de consulta 29.08.2015.
- LITTLEWOOD, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press.
- LLOBERA, M. et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- LORENZO BERGILLOS, J. (2004). «La motivación y el aprendizaje de una L2/LE». En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Eds. V. Lara Casado (coord.). Madrid: SGEL. 305-328.
- MARTÍN PERIS, E. y ESTEVE, O. (2013). «Autonomía y uso de la lengua». En *Cuestiones de autonomía en el aula de lenguas extranjeras*. Eds. O. Esteve y E. Martín Peris, Barcelona: Horsori. 33-55.
- (2008) (coord.). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.
- (2000). *La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta*, Centro Virtual Cervantes. Documento de Internet disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/martin_peris.htm>. Fecha de consulta 18.08.2015.
- MARTÍN SÁNCHEZ, M. (2008). *Gramática española por niveles, vol. 2*. Madrid: Edinumen.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A., y Portolés Lázaro, J. (1999). «Los marcadores del discurso». En *Gramática descriptiva de la lengua española*, 3 vols. Eds. I. Bosque & V. de Monte. Madrid: Espasa-Calpe.
- MELERO ABADÍA, P. (2004). «Del enfoque nocional-funcional a la enseñanza comunicativa». En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español*

- como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Eds. V. Lara Casado (coord.). Madrid: SGEL. 689-714.
- MERCER, N. (2000). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- MORENO, C. (2004). *La mar en medio*. Madrid: SGEL.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2004). «El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE». En Lara Casado, V. (coord.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 287-304.
- NUNAN, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.
- ORTEGA, J. (2003). «Métodos y enfoques en la enseñanza de una lengua extranjera». *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, n.º 34, año IX. Barcelona: Grao. 44-54.
- PERALES UGARTE, J. (2004). «La conciencia metalingüística y el aprendizaje de una L2/LE». En Lara Casado, V. (coord.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 329-350.
- PINILLA GÓMEZ, R. (2004). «Las estrategias de comunicación». En Lara Casado, V. (coord.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 435-448.
- RICHARDS, J. C., y Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. C., y RODGERS, T. S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- SALABERRI RAMIRO, M.ª S. (2004). «Triangulación y construcción de la intersubjetividad en los procesos de observación». En *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje*. Eds. D. Lasagabaster, Barcelona: Horsori. 51-77.
- SANS, N. (2007). *Aula internacional 4*. Madrid: Difusión.
- SURRIBAS, E., y VILASECA, L. (2013). «Autonomía y motivación». En *Cuestiones de autonomía en el aula de lenguas extranjeras*. Eds. O. Esteve y E. Martín Peris, Barcelona: Horsori. 57-66.
- VAN LIER, L. (2002). «La relación entre concienciación, interacción y aprendizaje de lenguas». En *Pensar lo dicho: la reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Eds. J. M. Cots y L. Nussbaum. Lleida: Milenio. 33-53.
- WILLIAMS, M., y BURDEN, R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.
- WOODWARD, T. (2002). *Planificación de clases y cursos*. Madrid: Cambridge University Press.