

MEMORIA DE ANÁLISIS DE MATERIALES

**ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y AUTONOMÍA
EN LOS MANUALES AULA**

HÉCTOR RÍOS SANTANA

Asesor: JAVIER LAHUERTA

Departament de didàctica de la llengua i literatura

Universitat de barcelona virtual

Máster en formación de profesores de español como lengua extranjera

Edición 2007-2009

RESUMEN

La presente memoria es un recorrido bibliográfico que tiene como punto de partida el enfoque por tareas y pretende llegar hasta las estrategias de aprendizaje y el desarrollo de la autonomía en el aprendiente. Con este recorrido se pretende reflexionar y analizar el estado de la cuestión de los aspectos mencionados para saber qué hay que tener en cuenta a la hora de fomentar el uso de estrategias de aprendizaje y, por ende, el desarrollo de la autonomía en las clases de español como lengua extranjera. A partir de la reflexión inicial, crearé una lista de descriptores y una batería de preguntas que me servirán para analizar los manuales de E/LE Aula de la editorial Difusión. Este análisis pretende ver hasta qué punto en los manuales Aula se potencia el uso de estrategias de aprendizaje conducentes al desarrollo de la autonomía en los aprendientes.

AGRADECIMIENTOS

A Laura por su apoyo incondicional y su grandísima paciencia y comprensión.

A Gesuina y Raffaele.

A Pepa, Jose, Mario, Ale, Marta, Niamh, Mario V., Espe y Anna.

A mis amigos por estar ahí.

A los alumnos que he encontrado durante este periodo de formación que me han ayudado a clarificar y comprender mejor esta labor.

A mi tutor, Javier Lahuerta, por sus críticas, por sus consejos y por su sinceridad profesional.

A mis compañeros de viaje, profesores y masterandos por compartir inquietudes y reflexiones.

Gracias.

ÍNDICE

1. Introducción	6
1.1. Justificación.....	6
1.2. Descripción de la memoria. Capítulos y conclusión.....	6
2. Objetivos del estudio	8
2.1. Tema del estudio, propósito de la memoria, preguntas de análisis y enfoque adoptado... 8	
3. Estado de la cuestión	11
3.1. ¿Qué es el enfoque por tareas?, ¿qué son las tareas?.....	12
3.2. ¿Qué implica la enseñanza de lenguas mediante tareas?, ¿qué elementos intervienen en ella?.....	14
3.3. Currículos centrados en el alumno y orientados a la acción	19
3.4. Las estrategias de aprendizaje y el fomento de la autonomía.....	21
3.4.1. <i>El buen aprendiente</i>	28
3.4.2. <i>Aprendiente autónomo. La autonomía</i>	29
3.4.3. <i>Analizar y reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje. Life long learning</i>	31
3.4.4. <i>Autonomía y cooperación</i>	31
3.4.4.1. <i>La capacidad de ser conscientes y reflexivos</i>	32
3.5. Conclusión.....	33
4. Metodología	35
4.1. Fases del trabajo	35

4.2.El manual aula. Justificación.....	35
4.3.Criterios e instrumentos de análisis	37
4.3.1. <i>Instrumentos de análisis</i>	38
4.3.2. <i>Lista de descriptores</i>	38
4.3.3. <i>Batería de preguntass</i>	45
4.3.4. <i>Usos de los intrumentos de análisis</i>	45
5. Resultados	46
5.1.Presentación del análisis	46
5.2.Discusión de los resultados del análisis	62
6. Conclusión	65
7. Bibliografía	67
8. Apéndice	72

1. INTRODUCCIÓN

1.1. *Justificación*

Elaborar herramientas de análisis que den la posibilidad de verificar hasta qué punto los manuales con los que trabajamos facilitan la toma de conciencia y proliferación de estrategias de aprendizaje en los alumnos es una tarea fundamental.

Si queremos que nuestros alumnos potencien sus capacidades de reflexión y de aprendientes autónomos tenemos que saber qué elementos fomentan y constituyen un punto de referencia en las estrategias de aprendizaje. Los manuales están muy presentes en el aula de lenguas y tienen un papel primario en el desarrollo de programas. De este modo, es nuestra obligación estar capacitados para seleccionar aquellos manuales que orienten sus objetivos al desarrollo de estrategias de aprendizaje que proliferen el concepto y la idea de aprendientes autónomos y reflexivos.

1.2. *Descripción de la memoria. Capítulos y conclusión*

El objetivo de la memoria es analizar conceptos y aspectos relacionados con el aprendizaje de idiomas que me permitan crear herramientas para el análisis de estrategias de aprendizaje en los manuales de E/LE.

La memoria parte desde el enfoque por tareas, ¿por qué he decidido esto? Bien, el manual que voy a analizar en la presente memoria está adscrito al enfoque por tareas con un currículo orientado a la acción. De ahí que haya querido crear un punto de partida que me permitiera avanzar bibliográficamente hasta llegar a las estrategias de aprendizaje y al concepto de autonomía. Empezar desde el enfoque por tareas me ha servido como punto de partida para ir de lo general a lo particular.

Desde el enfoque por tareas he podido avanzar reflexionando sobre diferentes elementos y conceptos que defiende dicho enfoque. Entre ellos, he destacado el uso de estrategias de aprendizaje. Este recorrido formativo y de investigación me ha permitido elaborar unos descriptores relacionados, desde mi punto de vista, con las estrategias de aprendizaje conducentes a la autonomía. Así, cada aspecto que he retenido importante

durante la lectura bibliográfica y el proceso de investigación me ha sido útil para sintetizar en descriptores aspectos fundamentales que tienen que aparecer en los manuales.

El análisis de la colección Aula me ha llevado, por ende, a investigar la editorial Difusión. Esta investigación me ha permitido tener una visión general de la editorial y sobre cómo ésta ve el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas. En el apéndice incluyo una entrevista realizada por marcoELE a los responsables de la elaboración de materiales, así como una descripción de la editorial. Estos documentos los incluyo con la idea de facilitar una mayor comprensión al análisis realizado.

Aunando las conclusiones que estos primeros pasos me han aportado, he podido elaborar unas herramientas que, bajo mi opinión, considero útiles para analizar los manuales con los que muchos de nosotros trabajamos diariamente y con los que podemos y debemos fomentar la reflexión sobre las estrategias de aprendizaje.

Las conclusiones que he sacado al final del proceso investigador me llevan a una reflexión positiva sobre el trabajo de edición y elaboración que la editorial Difusión ha realizado con la colección de manuales de español como lengua extranjera Aula. Estos manuales ayudan a trabajar y a desarrollar dentro del aula el concepto de estrategias de aprendizaje y el consecuente desarrollo de la autonomía en los aprendientes. A pesar de lo dicho, existen algunos aspectos que podrían mejorarse con el objetivo de incluir un mayor número de situaciones que provoquen el uso de estrategias de aprendizaje. Aunque cualquier manual se puede y debe mejorar, el análisis realizado en los manuales Aula presenta elementos que fomentan el uso y la reflexión de estrategias de aprendizaje que hacen de estos manuales un buen recurso para llevar al aula.

2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

2.1. *Tema del estudio, propósito de la memoria, preguntas de análisis y enfoque adoptado.*

El tema que voy a tratar en esta memoria de investigación no es otro que el desarrollo de las estrategias de aprendizaje y, por ende, el de la autonomía de los aprendientes en los manuales de texto, en concreto al interno de los manuales Aula de la editorial Difusión.

En la presente memoria crearé una lista de descriptores basados en las estrategias de aprendizaje que me servirán para ver si los manuales Aula cumplen y fomentan el uso y promoción de estrategias de aprendizaje. Para la elaboración de la memoria he decidido valerme de la colección AULA (Aula 1, Aula 2, Aula 3, Aula 4 y Aula 5) de la editorial Difusión, una colección adscrita al enfoque por tareas y con un modelo de enseñanza aprendizaje orientado a la acción.

Tres preguntas son las que me planteo a la hora de hacer esta memoria: ¿Qué elementos potencian el desarrollo y la aparición de estrategias de aprendizaje en los manuales de E/LE? Una vez concretizados estos elementos, ¿aparecen reflejados en los manuales Aula?, ¿en qué medida?

A raíz de estas preguntas he comenzado el proceso de investigación y análisis, teniendo como idea principal clarificar los conceptos de estrategias de aprendizaje y de autonomía en el aprendizaje de lenguas. Creo que tanto la autonomía como las estrategias de aprendizaje son aspectos de los que se habla constantemente y de los que tanto alumnos como profesores tenemos que ser conscientes. Estos aspectos, considerados dentro de la enseñanza aprendizaje de lenguas y bajo un punto de vista constructivista y humanista, adquieren un papel muy importante.

En resumen, mi intención es elaborar instrumentos de análisis, analizar la colección Aula de la editorial Difusión utilizando dichos instrumentos mediante una reflexión e investigación que parte desde el Enfoque por Tareas, pasando por las estrategias de aprendizaje y el concepto de autonomía.

Con esta premisa y para tener un punto de partida claro que me permita ir de lo general a lo particular me he preguntado, ¿Qué se ha dicho hasta nuestros días sobre las

tareas y el enfoque que lo defiende?, ¿cuáles son sus ideas generales?, ¿qué elementos lo constituyen? A través de estas preguntas he querido crear un hilo conductor que diera al lector una idea general de lo que significa la Enseñanza de Lenguas Basada en Tareas, a partir de ahora ELBT, teniendo la posibilidad de exponer mis propias ideas sobre la misma.

Posteriormente, y como el uso de estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía en el discente es uno de los elementos destacados en el enfoque por tareas, he analizado el desarrollo de la autonomía y las estrategias de aprendizaje en el aprendizaje de lenguas, reflexionando sobre mis planteamientos acerca de qué significa y quiere decir ese desarrollo de la autonomía y las estrategias de aprendizaje que lo fomenta. Una vez descrito el estado de la cuestión de estos dos elementos, explico cómo analizaré el manual. De ese modo hablo de los instrumentos de análisis y de la apóstita creación de estos para el análisis de los manuales. Después de la elaboración de los instrumentos de análisis, los aplico a la colección Aula, concluyendo con la recogida de datos y una reflexión final.

La enseñanza comunicativa y el diseño mediante tareas ocupan actualmente el primer plano en la mayoría de los materiales publicados. Analizar uno de estos manuales, centrándome en el desarrollo de la autonomía de los discentes a través de estrategias de aprendizaje, puede ser muy interesante y productivo. El uso y el fomento de estrategias de aprendizaje y del desarrollo de la autonomía en el discente creo que es un elemento importante dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Vamos a ver qué nos puede decir un análisis de manuales sobre las estrategias de aprendizaje y el desarrollo de la autonomía, conceptos que como el lector puede ir vislumbrando son indivisibles para mí. Potenciando las estrategias de aprendizaje se promueve la autonomía en el aprendizaje.

Resumiendo, lo que pretendo es crear una lista de descriptores para analizar y ver hasta qué punto la colección Aula facilita la aparición de estrategias de aprendizaje.

A modo de reflexión: si quiero elaborar unas herramientas de análisis y confrontarlas con un manual que defiende un enfoque en el que teóricamente predomina el desarrollo de estrategias que fomentan la autonomía, tendré que hablar de todo ello. De ahí que haya comenzado por el enfoque utilizado en el manual Aula.

Este recorrido ha sido fundamental para concretizar los elementos que buscaba al inicio de la memoria. Sin este recorrido no hubiera sido capaz de crear los descriptores que me han servido para el análisis.

Para la realización de la presente memoria me he servido de un análisis exploratorio, interpretativo y cualitativo. De este modo ha sido importante la experiencia profesional, la observación de los elementos analizados, la comprensión del fenómeno de estudio, así como una interpretación de los resultados obtenidos.

La presente memoria se caracteriza por ser un trabajo realizado con unos descriptores obtenidos a partir de un estudio bibliográfico. Los resultados obtenidos me han permitido hacer un análisis interpretativo de los mismos.

Una vez elegido y acotado el campo de investigación, he revisado los estudios anteriores con el fin de aclarar conceptos y conseguir descriptores claros y útiles para el desarrollo de la memoria. A partir del estudio bibliográfico he obtenido una serie de constructos importantes para el estudio de las estrategias de aprendizaje y el desarrollo de la autonomía. Gracias a estos he creado los descriptores que me han permitido analizar la colección Aula. Una vez concretados los descriptores, los he aplicado a los manuales. Los resultados de dicha aplicación me han servido para reflexionar y ver la presencia/ausencia de elementos que proliferan el uso y desarrollo de estrategias de aprendizaje en los manuales Aula.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este apartado hablo de las motivaciones personales y profesionales que me han movido a redactar la presente memoria, así como del recorrido y de las inquietudes académicas y formativas por las que he ido pasando hasta llegar a la definición del argumento tratado en la presente memoria.

Reflexionando sobre los aspectos que podía tratar y que eran de interés personal y académico para la memoria hice una lista con los constructos y argumentos que me habían causado mayor interés. Era claro que conociendo y siendo consciente de mis intereses formativos y de desarrollo profesional me iba a decantar por el análisis de materiales pero, ¿desde qué perspectiva?, ¿en qué aspecto me iba a centrar?, ¿cómo iba a afrontar este argumento?

Con esta serie de dudas y preguntas académicas inicié a redactar los primeros esbozos de la memoria. Al inicio me propuse trabajar los contenidos que consideraba relevantes para la elaboración de materiales y que, desde mi punto de vista, cualquier editor o editorial de manuales debería tener en cuenta. De este modo pensé en tratar la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), el enfoque comunicativo y las tareas. Mi intención era realizar un recorrido por los diferentes enfoques hasta llegar al no método. Analizar y reunir los resultados de la ASL, el enfoque humanista y comunicativo, teniendo como base la realización de tareas. Todo ello con la idea de reunir elementos fundamentales dentro del proceso de enseñanza aprendizaje para después poder analizar la colección de manuales AULA.

De esta forma pensaba que aunando los avances y logros conseguidos por cada una de las diferentes materias que facilitan y mejoran el aprendizaje de idiomas, podría obtener un listado de herramientas que facilitasen el aprendizaje de idiomas; desde los procesos cognitivos y los factores que condicionan la adquisición, pasando por el contexto, la motivación, hasta llegar a los papeles de los discentes y docentes.

Al aunar todo esto en un único compendio y analizar el estado de la cuestión sobre los análisis de materiales, podría ver qué elementos podrían suscitar mayor interés para el análisis.

Bien, gracias a la experiencia de mi tutor (Javier Lahuerta) y a varias reflexiones al respecto, llegamos a la conclusión de que el proyecto de memoria era demasiado ambicioso

y que tendría que delimitarlo para que la memoria y todo el proceso de investigación fuera abordable. Así, me planteé analizar y tratar el desarrollo de estrategias de aprendizaje, de la autonomía y la consiguiente elaboración de instrumentos para el análisis de manuales.

Partir desde el enfoque por tareas tiene tres objetivos fundamentales. El primero es dar al lector una idea general de lo qué significa y lo que conlleva el enfoque por tareas. El segundo objetivo no es otro que obtener elementos que estén relacionados con el desarrollo y el fomento de estrategias de aprendizaje. Por último, el tercer objetivo pretende mantener una línea continua que me lleve hasta las estrategias de aprendizaje y la autonomía en el aprendizaje de idiomas.

3.1. *¿Qué es el enfoque por tareas?, ¿Qué son las tareas?*

El enfoque por tareas ha sido objeto de muchos estudios y ha sido abordado por numerosos estudiosos, de hecho existen múltiples definiciones e interpretaciones de *tarea*. En concreto, el enfoque por tareas nace a finales de los 80 como evolución del enfoque comunicativo (Long, M. Crookes, G. 1992; Breen, M. 1987; Candlin, C. 1990; Nunan, D. 1989) y surge como propuesta de un programa¹ de aprendizaje de lenguas basado en actividades de uso de la lengua, las tareas. El objetivo de éstas es fomentar el propio aprendizaje de los discentes² mediante el uso real de la lengua en el aula, incluyendo procesos auténticos de comunicación.

La ELBT tiene en el uso de las tareas su unidad fundamental de planificación e instrucción en la enseñanza de idiomas. Algunos partidarios la presentan como un desarrollo lógico de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua ya que se inspira en varios principios propios de la Enseñanza Comunicativa:

- Las actividades en las que interviene la comunicación real son esenciales para el aprendizaje de idiomas.
- Las actividades en las que se utiliza el idioma para realizar tareas con sentido contribuyen al aprendizaje.
- Una lengua que tenga sentido para el alumno sustenta el proceso de aprendizaje.

¹ Programa analítico, en donde el alumno, en lugar de ir de la lengua a las actividades, deberá ir de las actividades a la lengua. Wilkins, D. (1976). Este tipo de programas se elaboran a partir de las teorías sobre la naturaleza de la lengua, de adquisición, estrategias de aprendizaje, etc.

² Durante la redacción de la memoria he utilizado de manera indistinta términos como alumno, discente, aprendiz y aprendices. Con ello quiero decir que el significado último que adquieren en la presente memoria no es otro que el de seres que intraprenden el difícil camino del aprendizaje. En nuestro caso el aprendizaje de idiomas.

Las tareas serían el instrumento para la aplicación de estos principios. Cabe destacar someramente la aplicación del enfoque basado en tareas dentro del Programa de Comunicación malayo (1975) y el Proyecto Bangalore (Beretta y Davies, 1985; Prabhu, 1987; Beretta, 1990).

Una tarea comunicativa, siguiendo pautas dadas por autores como Nunan, Breen y Long, es una unidad de trabajo en el aula:

- que implica a todos los aprendices en la comprensión, producción e interacción en la lengua extranjera;
- durante la cual la atención de los aprendientes está concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma, esto es, en qué se expresa más que en las formas lingüísticas utilizadas para expresarlo;
- que tiene una estructura con:
 - un principio, un fin y un procedimiento de trabajo claro;
 - un objetivo concreto;
 - un contenido concreto;
 - un resultado concreto;
- cuyo desarrollo y consecución pueden ser evaluados por el profesor y los aprendices;
- que tiene, dentro de lo posible, elementos de similitud con acciones que se realizan en la vida cotidiana.

“La programación de unidades didácticas a través de tareas” (Staire, 2004)

“la tarea comunicativa es un trabajo de clase por medio del cual los alumnos comprenden, manipulan, producen o interactúan en el idioma elegido como objetivo, en tanto que su atención está centrada principalmente en el significado y no en la forma. La tarea debe poseer también un sentido de totalidad y ser independiente como acto de comunicación por derecho propio”
(Nunan, 1989:10)

“Las tareas (...) son actividades que tienen como prioridad básica el significado. El éxito en la tarea se evalúa desde el punto de vista de la consecución de un resultado; las tareas tienen por lo general alguna semejanza con el uso del idioma en la vida real. Así pues, la instrucción basada en tareas tiene una visión muy favorable de la enseñanza comunicativa de la lengua”
(Skehan, 1996b: 20)

3.2 ¿Qué implica la enseñanza de lenguas mediante tareas?, ¿Qué elementos intervienen en ella?

Este nuevo enfoque no tarda en aparecer dentro del mundo del español como lengua extranjera (a partir de ahora E/LE) con estudios y adaptaciones (J.Zanón, 1990; M.J.Hernández y J.Zanón, 1990; J.Zanón y S.Estaire, 1992).

Una de las bases del enfoque por tareas radica en la distinción entre los *procesos de comunicación* y los *contenidos*³ *necesarios para la comunicación* (Martín Peris, E. y Neus Sans Baulenas, N. 1997), apoyándose en los postulados del análisis del discurso, según los cuales la comunicación es mucho más que una simple codificación y decodificación de mensajes basada en el conocimiento de los signos, las reglas y las estructuras de una lengua.

Por *procesos* entendemos la sucesión de acciones físicas o mentales que realizan los hablantes cuando usan comunicativamente la lengua, la adquieren o la aprenden. Así, se habla de procesos comunicativos de la lengua, de adquisición de lenguas y de aprendizaje. Los procesos comunicativos de la lengua son el conjunto de acciones que un hablante tiene que dominar para usar la lengua de forma competente. El Marco Común Europeo de Referencia identifica los siguientes procesos según la actividad de la lengua en que intervengan:

- Expresión oral: planear y organizar un mensaje; formular un enunciado lingüístico; y articular el enunciado.
- Expresión escrita: organizar y formular un mensaje; escribir el texto a mano o teclearlo.
- Comprensión auditiva: percibir el enunciado; identificar el mensaje lingüístico; comprender el mensaje; e interpretar el mensaje.
- Comprensión lectora: percibir el texto escrito; reconocer la escritura; identificar el mensaje; comprenderlo; e interpretarlo.
- Interacción oral (conversación): los procesos ya mencionados interactúan entre ellos y los interlocutores los superponen en el transcurso de la conversación.
- Interacción escrita: como en los chats donde los efectos del discurso acumulativo son parecidos a los de la interacción oral, ya que consiste en una interacción en tiempo real.

³ Conjunto de conceptos y procedimientos que hay que aprender para lograr los objetivos del programa. Qué enseñar y aprender. Ver también García Santa-Cecilia, A. (1995).

La comunicación requiere la adecuada interpretación del sentido de cada uno de los mensajes; dicha interpretación se consigue, no sólo a partir de lo que dice el texto, sino también de lo que cada interlocutor conoce sobre el contexto en que se desarrolla la acción.

Otro elemento sobre el que se apoya el enfoque por tareas procede de la psicología del aprendizaje y de los estudios de adquisición de segundas lenguas (ASL) Long y Crookes, 1993, en donde los mecanismos conducentes al uso de la lengua radican en el uso de la misma, o lo que es lo mismo: a comunicar se aprende comunicando.

Estos principios conceptuales se transforman y tienen efectividad mediante una serie de procedimientos de trabajo que tienen que ver fundamentalmente con la fase de programación y secuenciación de actividades, y la realización de éstas en el aula.

En la fase de programación se parte de actividades o tareas que los discentes deberán realizar comunicándose en la lengua meta (LM)⁴; así, durante el desarrollo y la realización de las actividades, tanto profesores como discentes irán descubriendo los elementos o unidades de la lengua que serán objeto de aprendizaje.

En la fase de realización de las actividades o tareas, éstas se caracterizan por aunar dentro de ellas los procesos de uso de la lengua con los propios del aprendizaje. En otras palabras, mediante la realización de las actividades propuestas, los alumnos aprenderán la lengua usándola. A su vez, este binomio de procesos de uso y aprendizaje se une a otros procesos de reflexión y atención a la forma, de reconocimiento de las necesidades de aprendizaje y de selección de contenidos lingüísticos.

Para llevar a cabo estos procesos, dentro de las tareas, se observa una distinción entre la tarea final o tarea comunicativa, actividad final en la que se pretende que los alumnos estén menos pendientes de la forma y más del significado, y en la que se ponga de manifiesto la globalidad del aprendizaje obtenido durante el desarrollo de cada una de las actividades; y las actividades pedagógicas posibilitadoras, aquellas actividades previas a la tarea final que tienen como objetivo facilitar, posibilitar y desarrollar en los discentes las capacidades necesarias para la consecución de la tarea final, trabajando en todas ellas los diferentes elementos de la comunicación.

Sintetizando y enriqueciendo las definiciones⁵ que hasta hoy se han dado sobre las tareas puedo decir que una tarea es un planteamiento para el aprendizaje de la lengua que

⁴ Con este término nos referimos a la lengua que constituye el objeto de aprendizaje, sea en contexto formal de aprendizaje o en uno natural. El término engloba los conceptos de lengua extranjera (LE) y de lengua segunda (L2).

⁵ Long, 1985:89; Breen, 1987:23; Nunan, 1989:10; Zanón, 1995:52; Zanón, J. y Estaire, S., 1990; Martín Peris, E. 1996, entre otros.

se basa en llevar al aula actividades de uso de la lengua representativas de la vida real que se caracteriza por:

- a. Tener una estructura pedagógica adecuada, dirigida hacia el aprendizaje del lenguaje.
- b. Estar diseñada con unos objetivos y una secuencia flexible de trabajo.
- c. Tener presente las experiencias previas de los alumnos y el conocimiento que ellos poseen del mundo que los circunda.
- d. Estar abierta y ser flexible, en su estructura, desarrollo y resultados, a la participación activa y a las aportaciones de los propios alumnos con la finalidad de crear momentos auténticos de comunicación.
- e. Requerir, por parte de los discentes, una atención prioritaria al significado de los mensajes, *focus on meaning*⁶. Actividades de uso de la lengua en la que los alumnos y profesor están atentos al sentido de los enunciados y textos que producen o interpretan, diferenciándose de las actividades que consisten en la manipulación mecánica de las diversas unidades y estructuras lingüísticas.
- f. Ofrecer la posibilidad y momentos a los alumnos de atender a la forma lingüística, *focus on form*⁷. Actividades de uso de la lengua en la que los alumnos y profesor, sin dejar de prestar atención al contenido de los enunciados y textos que producen o interpretan, atienden también a rasgos formales (gramaticales, léxicos, fonéticos, etc) de esos mismos textos con el fin de favorecer su aprendizaje. Procedimiento complementario al de atención al significado.
- g. Dar la posibilidad de reflexionar sobre el propio aprendizaje y cómo éste se va conformando en la diversidad y variedad de los discentes.
- h. Dar la posibilidad de recorrer de manera reflexiva los procesos desarrollados en el aula para ver desde dónde se partía y hasta dónde se ha llegado.

Según Richards y Rodgers (2001)⁸, las ideas principales sobre la naturaleza de la lengua que subyacen dentro de la Enseñanza de Lenguas Basada en Tareas (ELBT) son:

- i. La lengua es en sí un medio para crear y construir significado.
- ii. La ELBT se inspira en tres modelos de la lengua; estructural (Skehan, 1998); funcional (Berwick, 1988; Foster y Skehan, 1996); e interactivo (Pica, 1994).

⁶ Para mayor profundización sobre el argumento ver Stern, H. (1978).

⁷ Ver también Long, M. (1991).

⁸ En Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas, Richards y Rodgers, 2001.

- iii. Las unidades léxicas son esenciales en el uso y en el aprendizaje de la lengua. Entendiendo como unidades léxicas no sólo palabras, sino sintagmas léxicos, raíces de oraciones, rutinas prefabricadas y distribuciones.
- iv. La conversación⁹ es la prioridad fundamental de la lengua y la piedra angular de la adquisición de ésta. La base de la adquisición de la segunda lengua es hablar y tratar de comunicarse con otros mediante el lenguaje hablado, utilizando los recursos lingüísticos y comunicativos que dispone el alumno.

En cuanto a la teoría del aprendizaje, Richards y Rodgers (2001), más allá de los elementos concordantes con la Enseñanza Comunicativa de la Lengua¹⁰, destacan otros principios fundamentales propios de la ELBT:

- i. Las tareas proporcionan el procesamiento tanto de input como de output necesario para la adquisición de la lengua, así como la negociación del significado. Se podría decir que estos tres elementos son imprescindibles para hablar propiamente de adquisición del lenguaje.
- ii. La actividad de la ejecución de tareas y el aprovechamiento son motivacionales. En la realización de las tareas los alumnos caminan y recorren diferentes vías, estrategias, conocimientos previos, trabajo cooperativo, construcción de conocimiento y un sin fin de realidades que favorecen la motivación¹¹ y por ende el aprendizaje. La motivación es uno de los factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua.
- iii. La dificultad en el aprendizaje puede ser negociada y puesta a punto para finalidades pedagógicas concretas. En palabras de Long y Crookes (1991: 43) y citado en Richards y Rodgers (2001):

“las tareas proporcionan un vehículo para presentar a los alumnos adecuadas muestras de lengua escogidas como objetivo –un input al que ellos inevitablemente darán nueva forma mediante la aplicación de unas capacidades generales de procesamiento cognitivo- y para ofrecer oportu- nidades de comprensión y producción de dificultad negociable”.

⁹ Actividad comunicativa oral en la que dos o más hablantes se alternan los papeles de emisor y receptor, y negocian el sentido de los enunciados. Conversar implica interaccionar tanto verbalmente como no verbalmente.

¹⁰ Elementos concordantes con la Enseñanza Comunicativa de la Lengua: principio de la comunicación, las actividades que requieren comunicación real promueven el aprendizaje; las actividades en las que se utiliza la lengua para llevar a cabo tareas significativas mejoran el aprendizaje (Johnson, 1982); principio del significado, la lengua que es significativa para el alumno ayuda en el proceso de aprendizaje.

¹¹ Para indagar sobre la motivación, ver Arnold, J. (2000), Williams, M. y Burden, R.L. (1999) y Cortés Moreno, M. (2001b).

Además, Skehan (1998), citado de nuevo en Richards y Rodgers (2001), asevera que diseñando las tareas se sacrifica un poco la atención a la forma en favor del procesamiento cognitivo, indicando que se pueden diseñar las tareas en base a una escala de dificultad, de manera que los discentes puedan trabajar en unas tareas que les permitan desarrollar tanto la fluidez como la conciencia de la forma lingüística.

Muchas son las disciplinas que han ido aportando elementos y constructos clarificadores a la investigación del aprendizaje de segundas lenguas. Este factor interdisciplinar ha regalado una serie de fundamentos a la enseñanza de lenguas que creo son dignos de mención, aunque de manera sucinta y breve (sólo enumeraremos aquellos directamente interesados en esta memoria). Apoyándome en Martín Peris, 2004:

- La concepción del aula como espacio social y de aprendizaje y de la propia clase como momento de comunicación e interacción auténtica, dando un nuevo papel y visión a los elementos que la componen.
- La aportación de la psicología cognitiva, el constructivismo y el conectivismo relacionados con el proceso de aprendizaje de segundas lenguas y la factibilidad de dichos procesos psicológicos dentro de las tareas.
- El aprendizaje cooperativo, la mediación y el interaccionismo social en el propio aprendizaje¹².
- El componente humanístico del aprendizaje y la influencia que éste posee sobre los aprendientes de segundas lenguas. Los aspectos afectivos, el mundo interior del discente, minimizar la ansiedad y aumentar la confianza y el autoconcepto del discente, el aprendizaje significativo¹³, entre otros.
- La autonomía del discente y las condiciones que permiten y facilitan su desarrollo. Aspecto, este último, que trataremos a continuación y en el que se fundamenta la realización de la presente memoria.

A modo de resumen y en base a mis creencias como profesor de E/LE las tareas son el conjunto de actividades que realizamos dentro del aula con referencia al mundo

¹² Para profundizar en el concepto de andamiaje ver L.S.Vigotsky, W.Bruner, 1976 y Van Lier, 1996. Dentro del aprendizaje de segundas lenguas, ver el concepto de andamiaje colectivo, R. Donato, 1994.

¹³ D. Ausubel (Ausubel *et al.* 1968). Aprendizaje en el que el discente vincula los nuevos conocimientos con los que ya posee. Los conocimientos previos (H.D. Brown, 1994) condicionan los nuevos conocimientos, y estos últimos modifican y reestructuran aquellos.

exterior y con un interés intrínseco y holístico del discente que promueven y enriquecen el aprendizaje de la lengua. Un proceso activo que considera al alumno en todos sus componentes humanos y en el que la tarea requiere del alumno la participación activa y respetuosa con los demás.

Las actividades que realizamos en el aula para conseguir la realización de la tarea final son los pasos que los alumnos tienen que recorrer para alcanzar la habilidad propuesta. Pongamos un ejemplo: si los alumnos están interesados en el mundo publicitario, una tarea pertinente y cercana a la experiencia vital de los discentes sería hacer una publicidad de una escuela de español. Así los alumnos iniciarían un proceso de búsqueda, interacción y comunicación en toda regla utilizando la LM. Si los alumnos ven como objetivo final la realización del anuncio teniendo como instrumento principal el uso del español, estos irán avanzando hacia la consecución de la tarea indagando en la lengua, en la manera de interactuar, intercambiar opiniones, respetando la opinión de los demás, participando activamente con su conocimiento sobre el mundo que los rodea, etc. Así, los alumnos se adentrarán en un proceso que les permitirá introducirse en la lengua sin ser conscientes de ello en algunos casos, y consciente en otros. Este debería ser el objetivo último de la/s tarea/s: ir creando conciencia de hablante en la LM. **Activar un mecanismo dentro del ser que les permita actuar en la LM.**

Veo la ELBT como un paso más hacia la comprensión de esta ardua tarea que es la enseñanza aprendizaje de idiomas. Obviamente, y como ocurre en cualquier campo de investigación, sin las aportaciones precedentes hubiera sido muy difícil encontrarnos hoy en el punto en el que nos encontramos. De ahí la importancia de todos los enfoques, corrientes, metodologías, investigaciones y constructos que han hecho y harán posible el avance en este fascinante mundo.

3.3 *Currículos centrados en el alumno y orientados a la acción*

En la actualidad nos encontramos ante un enfoque de enseñanza orientado a la acción, hacia la forma de aprender la LM, hacia los procesos de enseñanza aprendizaje conducentes a un aprendizaje eficaz de la lengua que contempla las necesidades y las capacidades de todos y cada uno de los aprendientes, seleccionando, desarrollando y especificando tanto objetivos como contenidos. Estos, objetivos y contenidos, se

desarrollan y van apareciendo durante el curso a través de una negociación entre profesor y alumnos. De esta forma, y como bien argumenta Á. Santa Cecilia (1995), este tipo de currículo manifiesta una gran preocupación por una enseñanza centrada en el alumno, por desarrollar la autonomía del aprendiente, por las diferentes posibilidades de dinámicas en la clase, por el análisis de las propias necesidades de los discentes, así como por la visión y el papel que tienen tanto discente como docente.

Como he comentado anteriormente, el enfoque por tareas está centrado en el alumno y hacia la acción, pretendiendo estimular el interés de todo aprendiente por el aprendizaje. Para conseguir este objetivo, la ELBT pone énfasis en aquellos temas o argumentos que tienen un valor especial para los alumnos o que realmente son significativos para ellos, dándoles así, la oportunidad de seleccionar textos y tareas relacionados con los fines y objetivos del programa. De esta forma y ante dicha visión educativa, el alumno, al ir desarrollando su propia capacidad comunicativa mediante la realización de tareas significativas, representativas del propio mundo y accesibles, va percibiendo satisfacción, contribuyendo así a la confianza en sí mismo. Como consecuencia, es claro cómo el desarrollo de la autonomía en el discente es uno de los principios del enfoque por tareas.

La evolución de las teorías curriculares nos ha llevado a un nuevo currículo que viene caracterizado por estar centrado en el alumno, lo que conlleva estar abierto a las diferentes intervenciones que de éste puedan hacer tanto discentes como docentes, con una orientación a los procesos. En este tipo de currículos, la atención está fijada en los procesos que se desarrollan en el aula, prestando gran importancia a la metodología y a la evaluación. Las actividades de autoevaluación que encontramos en este tipo de currículos nos hace comprender la necesidad que tienen estos currículos de revisar los objetivos y contenidos seleccionados, condicionándolos a las necesidades que se van manifestando en el aula.

De los currículos centrados en el alumno se derivan una serie de consecuencias que afectan directamente el papel que tienen tanto docente como discente dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, siendo tanto profesores como alumnos partes fundamentales en la toma de decisiones sobre objetivos, contenidos y metodología. Así,

aparecen términos como el análisis de necesidades¹⁴, la autonomía y las estrategias de aprendizaje. Constructos que pasaré a desarrollar a continuación.

No menos importante son los factores personales que intervienen en el aprendizaje, destacando tanto la variable afectiva¹⁵ (actitud, motivación de un alumno, la edad, la personalidad, el sexo, la nacionalidad, la cultura, la experiencia de aprendizaje, el estilo de aprendizaje) como la cognitiva (aptitud, estilo de aprendizaje). Aspectos, estos últimos, que merecen un estudio y desarrollo importante pero que no trataré en esta memoria para evitar salirme de las líneas de estudio que la centran y distinguen.

3.4. *Las estrategias de aprendizaje y el fomento de la autonomía*

La capacidad de aprender, como cita el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), es la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias, y de incorporar conocimientos nuevos a los ya existentes, modificando éstos cuando sea necesario.

Esta capacidad de observación y de participación permite al alumno afrontar de manera más eficaz y segura los nuevos retos que aparecen en el aprendizaje de idiomas. Así, el alumno será capaz de valorar las opciones existentes y seleccionar la que mejor le convenga.

Por estrategias de aprendizaje, en el ámbito del aprendizaje de lenguas, entendemos que son las operaciones mentales, mecanismos, técnicas, procedimientos, planes, análisis de situaciones, reflexiones, acciones concretas que se llevan a cabo tanto de forma consciente como inconsciente y que movilizan los recursos para maximizar la eficacia tanto en el aprendizaje como en la comunicación en la LM.

Dentro de todo el proceso de enseñanza aprendizaje existen innumerables factores y elementos que favorecen y facilitan el aprendizaje. Pero lo verdaderamente importante es el hecho de aprender, por eso tenemos que focalizar nuestras fuerzas en conseguir tal fin.

¹⁴ Actividad del desarrollo del currículo mediante la cual se relaciona la definición de objetivos con la selección de contenidos de un programa. J. Munby (1978) y R. Richterich (1983).

¹⁵ Para mayor información sobre la variable afectiva, Oxford, 1989; Oxford y Nyikos, 1989; Rost y Ross, 1991; Gardner y MacIntyre, 1992.

El desarrollo de estrategias de aprendizaje y el *aprender a aprender*¹⁶ son prioritarios. De ahí que el conocimiento de estrategias que tengan los actores del proceso sea fundamental para favorecer el aprendizaje: ser conscientes de cómo aprenden los alumnos y potenciar las estrategias más rentables, así como desarrollar la responsabilidad de los alumnos y la autonomía, facilita y enriquece el aprendizaje.

Gracias a las aportaciones de la psicología humanista y de la psicología cognitiva se ha conseguido llevar el estudio de las estrategias de aprendizaje al ámbito del aprendizaje de lenguas, pasando de forma crucial por las investigaciones sobre Adquisición de Segundas Lenguas (ASL)¹⁷.

La psicología humanista ha dado importancia a conceptos relacionados con la capacidad de aprender, con factores afectivos y de motivación, y con el interior de la persona como ser aprendiente. Esto ha hecho que el papel del alumno cambie completamente. Ahora nos preocupamos de los alumnos, de sus necesidades, de sus objetivos, motivaciones, cultura de pertenencia, sus capacidades y su forma de relacionarse con el entorno. Más allá de cómo sea cada alumno o cómo afronte el aprendizaje, lo importante es ayudarle a utilizar estrategias apropiadas.

La psicología cognitiva ha dado un vuelco en la metodología haciendo que nuestra atención se focalizase sobre los procesos. Es en los procesos donde la intervención didáctica puede facilitar el aprendizaje. La psicología cognitiva pone de manifiesto la importancia que adquieren los conocimientos previos que posee el alumno y sobre los que construye nuevos conocimientos. Cada una de las fases que intervienen durante el proceso de aprendizaje (construcción del conocimiento remodelando los propios esquemas y verificando la utilidad, la interiorización, la retención...) requieren la activación de diferentes estrategias que, cuando son las adecuadas, facilitan y fomentan el aprendizaje.

La investigación sobre la adquisición de segundas lenguas ha aportado muchos datos que inciden en el campo de las estrategias de aprendizaje. Más allá de las discrepancias sobre la adquisición¹⁸, todos los estudios¹⁹ sobre adquisición intentan dar respuesta, describir y explicar los procesos y los factores que favorecen el aprendizaje de una lengua extranjera.

¹⁶ Aprender a aprender. Desarrollo de la capacidad del alumno para reconocer su propio proceso de aprendizaje e intervenir en él, controlarlo y aumentar así su eficacia y rendimiento.

¹⁷ Proyecto sobre el buen aprendiente que tuvo lugar a mediados de los años sesenta del siglo XX en el OISE (*Ontario Institute for Studies in Education*), en Toronto.

¹⁸ Piaget y la psicología cognitiva de una parte; Chomsky y Fodor de otra; o Halliday por otra.

¹⁹ Aportaciones como la teoría generativa de Chomsky; el modelo de Krashen, con la diferenciación entre aprendizaje y adquisición; los análisis de los errores y la interlengua, entre otros.

Con todo ello podemos decir que la enseñanza aprendizaje de lenguas se ha ido enriqueciendo de manera notable gracias a cada una de las aportaciones teóricas.

La capacidad que tiene cada persona para activar y movilizar las diferentes competencias y destrezas para aprender nos lleva a reflexionar sobre el entrenamiento de dicha capacidad: *saber aprender*. En el aprendizaje de lenguas, el objetivo es potenciar la capacidad que tiene el individuo de activar los recursos necesarios para una comunicación y aprendizaje eficaces.

A lo largo de los años y desde perspectivas diferentes se ha intentado un acercamiento al tema de las estrategias (Rubin, 1987; R. Oxford, 1990, entre otros). Como consecuencia, y gracias a los numerosos estudios, las estrategias de aprendizaje han ido sufriendo definiciones y categorías.

El aprendizaje de un idioma supone comunicarse con otras personas, por eso requiere no sólo de destrezas cognitivas sino también de ciertas habilidades sociales y comunicativas.

Joan Rubin (1987) distingue entre estrategias que contribuyen directamente al aprendizaje y las que contribuyen de manera indirecta. De una parte, operaciones de memorización, inducción de reglas, deducción de significados y el ensayo contribuyen directamente al aprendizaje de idiomas a nivel cognitivo. De otra, existen otras estrategias que utilizamos de manera indirecta para aprender una lengua de manera más eficaz, permitiéndonos un contacto mayor con la LM. Buscar momentos para hablar con nativos, leer noticias de interés en la lengua extranjera, escuchar la radio o comunicarse por correo electrónico con un amigo constituyen ejemplos de estrategias indirectas.

Rubin (1981, 1987) sugiere tres tipos de estrategias que contribuyen tanto directa como indirectamente al aprendizaje de idiomas. A saber: estrategias de aprendizaje, ya sean cognitivas o metacognitivas; estrategias de comunicación, cuando el alumno tiene dificultades en la interacción; y las estrategias sociales.

A su vez Rebecca Oxford (1990) continuó desarrollando la definición y categorización de las estrategias de aprendizaje. Oxford manifiesta que el objetivo de las estrategias de aprendizaje se orienta al desarrollo de la competencia comunicativa, incluyendo la interacción entre los alumnos. De esta forma, Oxford crea una lista de características de las estrategias de idiomas:

- Contribuyen al objetivo principal, la competencia comunicativa.
- Permiten a los alumnos llegar a ser más independiente.

- Amplían el papel del profesor.
- Están orientadas a problemas.
- Son acciones específicas realizadas por el alumno.
- Comprenden muchos aspectos del alumno, no sólo el cognitivo.
- Apoyan el aprendizaje tanto directa como indirectamente.
- No son siempre observables.
- Son a menudo conscientes.
- Se pueden enseñar.
- Son flexibles.
- Se ven influidas por una variedad de factores.

Oxfor también ha creado un sistema de categorización que contiene la mayoría de las clasificaciones anteriores. Así, divide las estrategias en *directas e indirectas*, subdividiéndose a su vez en seis grupos. Cada una de estas estrategias están interconectadas.

a. Estrategias directas:

- Memoria: crear lazos mentales; aplicar imágenes y sonidos; revisar bien; emplear la acción.
- Estrategias cognitivas: practicar; recibir y enviar mensajes; analizar y razonar; crear una estructura para material de entrada y salida.
- Estrategias de compensación: adivinar con inteligencia; vencer limitaciones al hablar y escribir.

b. Estrategias indirectas:

- Estrategias metacognitivas: centrar el aprendizaje; organizar y planificar el aprendizaje; evaluar el aprendizaje.
- Estrategias afectivas: disminuir la ansiedad; estimularse uno mismo; tomarse la temperatura emocional.
- Estrategias sociales: hacer preguntas; cooperar con los demás; simpatizar con los demás.

Se puede observar como la investigación y los avances en este campo tiene un concepto amplio de estrategias de idiomas.

No sólo los factores afectivos y de cognición influyen en las estrategias. Factores como la actitud, la motivación, la edad, la personalidad, el sexo, el estilo de aprendizaje, la

nacionalidad, la aptitud, el dominio del idioma son otros de los factores que repercutan sobre las estrategias de aprendizaje.

Para mí, una tipología bastante acertada y que engloba las diferentes operaciones que se activan en los discentes es la que han realizado J.M. O'Malley y A. Chamot (1990) en la que distinguen tres categorías; a saber: *estrategias metacognitivas*, *estrategias cognitivas* y *estrategias socioafectivas*. A estas tres categorías propuestas, podríamos añadir la definición de *estrategia comunicativa*. Además, y de acuerdo M. Williams y R.B. Burden (1999), las estrategias son intencionales y están dirigidas a una meta. El alumno es consciente de los recursos que posee y sabe cuándo ponerlos a su disposición.

Las estrategias **comunicativas**²⁰ son aquellas estrategias o mecanismos que el discente dispone para comunicarse de manera eficaz, superando las dificultades derivadas del propio dominio de la LM. Estas estrategias permiten al alumno mantener la comunicación en la LM en momentos de dificultad, dándole un mayor contacto y más ocasiones de práctica y aprendizaje. El alumno las utiliza para promover la comunicación con los demás.

Las estrategias **cognitivas** se refieren a los procesos mentales que los aprendientes utilizan, sea de manera consciente que inconsciente, con los que mejoran y desarrollan tanto el aprendizaje de la LM como el almacenamiento en la memoria, la recuperación y la posterior utilización de la lengua.

Durante el aprendizaje de una nueva lengua el aprendiente tiene que llegar a comprender, de un lado, el contenido de los mensajes que recibe y, de otro, nuevas reglas y patrones lingüísticos. En los dos casos, la mente del alumno realiza una actividad y experimenta unos procesos muy similares de procesamiento y almacenamiento de la información.

Algunos ejemplos de estrategias cognitivas:

- Practicar (repetir, práctica formal, reconocer y utilizar estructuras y modelos, ensayar).
- Comparar una estructura de la nueva lengua y la equivalente en la propia.
- Elaborar esquemas de lo que se aprende.
- Recibir y enviar mensajes (sacar la idea principal, utilizar recursos variados para comunicar)

²⁰ Los autores distinguen entre estrategias de evitación y estrategias de compensación. Para indagar más sobre este argumento, recomiendo la lectura de Williams, M. y Burden, R.L. (1997) y Kleinman, H. (1997).

- Subrayar palabras
- Analizar y razonar.

Las estrategias **socioafectivas** repercuten sobre las decisiones y el comportamiento que los aprendientes deciden tomar con el fin de mejorar y reforzar la influencia positiva que estos tienen sobre el propio aprendizaje. Estas estrategias son importantes ya que el aprendizaje no solo se desarrolla a partir de procesos cognitivos, sino que con estos e interactuando con las emociones, las actitudes y las experiencias del alumno se crean fuertes vínculos interdependientes.

Algunos ejemplos de estrategias socioafectivas:

- Realizar actividades de diverso tipo para superar inhibiciones y bloqueos en el uso de la nueva lengua.
- Reducir la ansiedad, controlar las emociones y animarse.
- Cooperar con otros alumnos o con hablantes nativos en prácticas de aprendizaje y uso de la nueva lengua.
- Desarrollar actitudes positivas ante las diferentes convenciones sociales entre la cultura propia y la de la nueva lengua.
- Pedir aclaraciones, verificaciones y correcciones.
- Empatizar con los demás.

Las estrategias **metacognitivas** comportan los diferentes recursos y herramientas que el aprendiente utiliza para planificar, controlar y evaluar el desarrollo de su aprendizaje, siendo una de las estrategias pilares del *aprender a aprender*.

Estas estrategias permiten al aprendiente observar su propio proceso durante el aprendizaje, dándoles la capacidad de lo que muchos autores han definido como un triple conocimiento: referido a la tarea de aprendizaje, a las estrategias de aprendizaje y al sujeto de aprendizaje; o lo que es lo mismo, saber en qué consiste aprender, saber cómo se aprenderá mejor y saber cómo es uno mismo, sus emociones, sus sentimientos, sus actitudes y sus aptitudes.

La observación desde fuera por parte del alumno consiste en ser conscientes de lo que se está haciendo y las estrategias que se están utilizando, así como la capacidad de reconocer el proceso auténtico de aprendizaje. A su vez, las estrategias metacognitivas comprenden la capacidad de saber administrar y regular el uso de estrategias de

aprendizaje idóneas para cada una de las situaciones. Tener conciencia de los procesos mentales y capacidad de reflexión sobre la forma en que un individuo aprende.

Prestar atención y dar un valor primordial a los procesos metacognitivos que intervienen en el proceso de aprendizaje del aprendiente ayudará, sin duda alguna, al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. De esta manera, el alumno reconoce los objetivos que desea lograr y las mejores estrategias para alcanzarlos y cómo, como ser aprendiente, afronta dicho aprendizaje. A su vez, el aprendiente va evaluando el camino que ha decidido recorrer y analiza las estrategias útiles a tal fin, dándose cuenta en qué medida está alcanzando los objetivos ya establecidos con anterioridad, siendo por último, consciente de la posibilidad de reorganizar nuevamente el proceso.

Algunos ejemplos de estrategias metacognitivas:

- Pararse a reconocer el objetivo y la finalidad de un ejercicio o tarea que se vaya a realizar.
- Enfocar y delimitar lo que se va a aprender (visión de conjunto, inserción en lo conocido, centrar la atención, dar prioridad a la comprensión).
- Autoevaluar una actividad y el aprendizaje (controlar los propios problemas, buscar soluciones y evaluar el progreso)
- Ordenar y planear (explicitar cómo se aprende, organizar el estudio, formular los objetivos, identificar el para qué de cada tarea, plantear lo necesario para ejecutar una tarea, buscar oportunidades para practicar y así consolidar lo aprendido).

Resumiendo, las estrategias cognitivas operan directamente sobre los datos recibidos y conllevan la puesta en práctica de una serie de mecanismos que facilitan la interiorización de esa información. Las estrategias socioafectivas implican la interacción y la cooperación para favorecer el aprendizaje y el control de la dimensión afectiva. Las estrategias metacognitivas implican una reflexión sobre el proceso de aprendizaje, lo que lleva a preparar y controlar las situaciones de aprendizaje y poder de autoevaluarlas.

Para cerrar, me gustaría destacar que la metacognición es fundamental para un aprendizaje eficaz, constituyendo un proceso que facilita el uso eficaz de estrategias. Pero no sólo eso, la metacognición comporta también factores afectivos del aprendizaje. Por tanto es fundamental incluir un conocimiento del **yo**. La conciencia metacognitiva es esencial también para aprender a regular el aprendizaje. El objetivo de ésta es llegar a una situación en el que el uso y activación de estas estrategias se realiza de manera intuitiva.

3.4.1. El buen aprendiente

El buen aprendiente de lenguas es aquel que consigue los objetivos de aprendizaje mediante la aplicación de las mejores estrategias y el uso apropiado de las destrezas²¹ en cada una de las diferentes situaciones de aprendizaje en las que se encuentra.

R.Ellis (1985), después de años de crecimiento y desarrollo en la investigación sobre las estrategias de aprendizaje, propone una serie de rasgos definitorios de lo que sería un buen aprendiente, integrando y sintetizando todas las aportaciones previas. Así, Según Ellis, el buen aprendiente de lenguas:

- Responde positivamente a la dinámica del grupo en la situación de aprendizaje y no desarrolla sentimientos de ansiedad ni inhibiciones.
- Aprovecha todas las ocasiones que se le ofrecen para usar la LM.
- Explora al máximo todas las ocasiones que se le presentan para practicar la comprensión del discurso en la LM (tanto si va dirigido a él como a otras personas) y para dar una respuesta, hecho que supone atender al significado antes que a la forma del mensaje.
- Complementa el aprendizaje logrado mediante el contacto directo con hablantes de la LM y técnicas de estudio, prestando así atención a la forma del mensaje.
- Está en la adolescencia o en la edad adulta con preferencia a la infantil, al menos en lo que se refiere a los estadios iniciales del desarrollo de la gramática.
- Posee la capacidad de análisis necesaria para percibir, categorizar y almacenar los rasgos lingüísticos de la LM, así como para monitorizar sus errores.
- Tiene potentes razones para aprender la LM y al mismo tiempo desarrolla una fuerte motivación para la tarea.
- Está dispuesto a arriesgar y correr riesgos, sin temor a hacer el ridículo.
- Es capaz de adaptarse a diferentes condiciones de aprendizaje.

²¹ Algunos autores distinguen entre estrategias y destrezas (J. Nisbet y J. Shucksmith, 1991). Definiendo las destrezas como una habilidad que se tiene, mientras que la estrategias las definen como el saber seleccionar las destrezas más apropiadas para cada situación de aprendizaje.

3.4.2. Aprendizaje autónomo. La autonomía

La autonomía en el aprendizaje viene expresada como la capacidad de asumir la responsabilidad sobre el desarrollo del propio proceso de aprendizaje. La autonomía, vista dentro del aprendizaje, se caracteriza por cuatro propiedades: es intencional, consciente, explícita y analítica.

Es el psicólogo y pedagogo J. Bruner, apoyándose en las aportaciones de la psicología constructivista, el que propone el aprendizaje por descubrimiento²² y el desarrollo de estrategias metacognitivas y de procedimientos de aprender a aprender. De este modo el alumno deja de ser visto como un receptor pasivo del conocimiento, convirtiéndose en el principal protagonista y agente del proceso de aprendizaje²³.

En el campo de la enseñanza aprendizaje de lenguas, H. Holec (1980), define la autonomía como “*la capacidad de gestionar el propio aprendizaje*”; capacidad, esta última, que se puede adquirir a través del desarrollo de las estrategias metacognitivas.

L. Dickinson (1987) argumenta a favor del aprendizaje autónomo con cinco razones:

- i. Motivos de tipo práctico (la imposibilidad de asistir regularmente a clase por parte de una gran cantidad de alumnos);
- ii. Las diferencias individuales de los discentes (relativas no solo a su actitud, sino también a sus estilos de aprendizaje y a las diferentes estrategias que aplican);
- iii. Los fines educativos (el aprendizaje autónomo fomenta y desarrolla las características del buen aprendiz);
- iv. La motivación (la autonomía estimula al alumno, dándole libertad de elección y movimiento en cuanto a su aprendizaje se refiere);
- v. El objetivo de aprender a aprender (la autonomía promueve la reflexión sobre el propio aprendizaje, los procesos y las estrategias utilizadas).

Según Little (1994), la importancia de la autonomía en el alumno puede explicarse en función del aprendizaje presente y futuro: los alumnos que aceptan la responsabilidad de su propio aprendizaje tienen más posibilidades de alcanzar sus objetivos, y una vez alcanzados, están en mejor disposición para mantener una actitud positiva con respecto al

²² Aprendizaje por descubrimiento o heurístico. Aprendizaje en donde el alumno adquiere el conocimiento por sí mismo, de forma que el contenido que va a aprender lo irá descubriendo por él mismo.

²³ M. Knowles (1972) ha sido uno de los primeros teóricos de la pedagogía de la autonomía.

aprendizaje futuro. La aceptación de responsabilidad por parte del alumno implica una disposición para reflexionar sobre el contenido y el proceso del aprendizaje y para integrar lo que aprende con lo que ya conoce.

El ejercicio de la propia autonomía del discente implica la determinación del mismo a la hora de tomar decisiones personales sobre su aprendizaje, así como la voluntad de participar, junto con el docente y el resto de discentes, en la negociación de los siguientes aspectos: la identificación de las propias necesidades de aprendizaje y la definición de sus objetivos; la planificación de las clases; la selección de los contenidos y el establecimiento de su secuenciación; la selección de los materiales didácticos adecuados; el entrenamiento en el uso de técnicas y estrategias varias, pero muy especialmente las de aprendizaje y las metacognitivas; y, por último, la realización de la autoevaluación.

La autonomía se desarrolla mediante la experiencia durante el proceso de aprendizaje. Es fruto del esfuerzo de aprender idiomas y de aprender cómo se aprenden los idiomas. De ahí que el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje fomente la capacidad de tomar decisiones, la independencia y la responsabilidad personal de los aprendientes.

Durante el proceso de aprendizaje tenemos que crear situaciones en las que los alumnos puedan experimentar varias estrategias y técnicas de aprendizaje, reflexionando sobre la eficacia de éstas, con el objetivo de ir mejorando la forma de aprender. De esta manera ayudamos al alumno a tomar conciencia de sus propios recursos y estrategias.

Esa responsabilidad de la que estamos hablando conlleva la voluntad y la capacidad de tomar decisiones en relación al propio aprendizaje. El alumno tiene que poder elegir para satisfacer sus necesidades e intereses; tiene que **tener la posibilidad de discutir y reflexionar** en clase sobre determinados problemas del aprendizaje, del sistema, de la forma, del uso y del funcionamiento, de manera que el grado de participación dependa de su voluntad y colaboración con el grupo. La responsabilidad propia lleva al alumno a ser sincero en el aprendizaje, a preocuparse por comprobar lo que ha comprendido, a autoevaluarse y ver hasta qué punto puede aplicar lo aprendido. De este modo, el aprendiente desarrollará un aprendizaje activo y participativo.

Con esta perspectiva y ante lo dicho anteriormente, el alumno tiene que constituir el eje central de las consideraciones didácticas de cualquier editorial, responsable de edición, institución, escuela de idiomas o profesor. Como profesionales de la enseñanza tenemos que facilitar y fomentar la autonomía en el aprendizaje; hacerles ver la responsabilidad propia que tienen de su propio proceso de aprendizaje; crear situaciones en las que

intercambien y contrasten sus experiencias de aprendizaje con los demás, de manera que fomentemos un aprendizaje cooperativo; ayudarles a participar activamente; a reflexionar sobre el idioma y sobre el proceso de aprendizaje; y a desarrollar la capacidad de evaluar los progresos, el proceso, las estrategias y los resultados obtenidos, sacando conclusiones que puedan aplicar en el futuro.

3.4.3. Analizar y reflexionar el propio proceso de aprendizaje. *Life Long Learning*

La autonomía no es un método, más bien es el resultado de un proceso de análisis y reflexión del propio aprendizaje. La autonomía del aprendiente de lenguas se va formando a medida que entra en contacto con la LM, teniendo un papel importantísimo la propia experiencia como aprendiente. Promocionar y motivar la autonomía en el aprendizaje fomenta el autoconcepto que un aprendiente tiene de si mismo, ayudándole a tomar decisiones, a ser cada vez más independiente en sus decisiones y responsable en relación con el aprendizaje y las directrices que va tomando.

Las situaciones de contacto directo con las que el alumno se enfrente le facilitarán el uso de una u otra estrategia y técnica de aprendizaje, dándole la posibilidad de reflexionar sobre el éxito de cada una de ellas con el fin de ayudarle a comprender cuál es la mejor manera (la que mejor le viene a él) de aprender.

Uno de los objetivos que como profesores tenemos es ayudar a comprender a los alumnos que el proceso de aprendizaje dura toda la vida y que las diferentes destrezas y estrategias que faciliten el propio aprendizaje tendrán un valor mayor si utilizan la autonomía y la responsabilidad independiente que les otorga el ser aprendientes. Tanto los profesores como los manuales tienen que ser mediadores eficaces en el aprendizaje de los alumnos, saber aconsejar o inducir el consejo apropiado, facilitar el acceso a la información y a la comunicación, asesorar y participar al mismo nivel que ellos dentro de la comunicación, respetando todas las estrategias que aparezcan en el aula y motivando la reflexión sobre la eficacia de cada una de ellas en los propios alumnos.

3.4.4. Autonomía y cooperación

Una de las preguntas que en relación con la autonomía muchos se plantean es ¿cuánto de individualismo tiene fomentar el desarrollo de la autonomía del aprendiente en

el aprendizaje de lenguas? Bien, no parece una pregunta incoherente, pero podemos decir como demuestra Little (1991, 1996b) que la autonomía de un alumno no es independiente al proceso que se desarrolla, es más, es interdependiente con todos los elementos que intervienen debido a que la lengua y el aprendizaje de ésta requiere una interacción sin la cual no se obtendría un aprendizaje comunicativo y significativo.

Dentro del ejercicio de la autonomía, la colectividad y la comunicación no hacen más que favorecer dicha autonomía responsable y necesaria. La autonomía no es más que la **capacidad de reflexionar y comprender** los procesos que llevamos a cabo durante las relaciones sociales que vamos estableciendo como individuos sociales, fomentando a su vez ese sentimiento interno de ser autónomo (Nedelsky, 1989).

3.4.4.1. La capacidad de ser conscientes y reflexivos

Dicha capacidad de análisis y reflexión mencionada anteriormente, concordando con Arnold (2000), ayudará a los alumnos a comprender mejor el concepto que de autonomía se tiene en el aprendizaje de lenguas, o lo que es lo mismo, interiorizar lo importante que es desarrollar **la capacidad de controlar el propio aprendizaje, metiéndola al servicio de las necesidades y objetivos que cada aprendiente posee.**

El desarrollo de la capacidad de autonomía, dentro del aprendizaje de segundas lenguas, debería suponer la consideración y reflexión como aprendientes, y junto a los diferentes actores del proceso de aprendizaje, de los innumerables procesos que intervienen y tienen lugar dentro y fuera del aula. La autonomía parte de la explotación de la propia capacidad de reflexión.

Para terminar con este apartado me gustaría dejar en forma de cierre las reflexiones de una alumna al terminar un curso.

“Una experiencia, para mi, realmente importante no solo en punto al aprendizaje escolar, sino también al crecimiento personal. Ha sido un nuevo reto, porque me ha hecho enfrentarme a mí misma: ese curso... me hizo dar cuenta desde el principio de mis límites, como alumna y como persona, porque la “libertad” que nos has dejado en cuanto a las maneras de trabajar se ha convertido en una constante búsqueda de lo necesario para acudir a clase con más seguridad. También, yo puedo decir que el hecho de haber obrado así es una importante etapa de mi camino: me veo más sensata porque tuve que serlo, interpretando aquella “libertad” como un cara a cara

con el futuro, en el sentido que yo decido para mí misma y para lo que quiero ser.” (el texto es original)

Roberta

3.5. *Conclusión*

Para poder fomentar y enriquecer la autonomía, las estrategias de aprendizaje de los alumnos y hacerles ver la importancia de un aprendizaje reflexivo, responsable y coherente con sus propias necesidades, todos los elementos participantes y artífices del proceso de enseñanza aprendizaje deberían contribuir, en mayor o menor medida, facilitando la independencia y el propio camino de cada alumno. A su vez, cada alumno tiene que ser consciente de la importancia que tiene asumirse la responsabilidad de su proceso de aprendizaje. La cooperación, la reflexión, la condivisione y participación de los logros y los fracasos con el resto de los actores del proceso de enseñanza aprendizaje son algunos de los elementos que, sin duda, favorecen la autonomía y fomentan el uso de estrategias de aprendizaje. La reflexión inicial, intermedia y final son esenciales para promover, asentar y consolidar la autonomía y las estrategias en los diferentes estadios en donde se encuentren.

Hablar y compartir los pensamientos que les produce el aprendizaje de idiomas con los discentes, entre los discentes o con cualquier otra persona al interno del proceso de enseñanza aprendizaje o no, creará situaciones óptimas y enriquecedoras para la concienciación de un aprendiente autónomo. También creo importante no olvidar la facultad de interacción sin la cual la autonomía sufriría bastante, y con la cual nos aseguramos un largo y fructífero desarrollo.

En nuestras manos recae un papel importante que no debemos dejar de lado. Si facilitamos a nuestros alumnos la interiorización del concepto de autonomía y la necesidad de crear y ser conscientes del uso de estrategias de aprendizaje, les estaremos ayudando a ser conscientes de ser aprendientes de lenguas. Con ello, abriremos un camino que tocará al aprendiente perfeccionar según sus propios intereses. Obviamente es claro que no es una cuestión que dependa exclusivamente de nosotros, pero creo que tenemos a nuestro alcance la posibilidad de facilitar muchas llaves, reflexiones y experiencias compartidas con el fin de que los alumnos descubran, por sí mismos, un mundo de posibilidades que se les abre si

son conscientes de todo lo que pueden obtener siendo aprendientes estratégicos y autónomos.

4. METODOLOGÍA

4.1. *Fases del trabajo*

La elaboración de la presente memoria ha pasado por diferentes fases y procesos que han facilitado clarificar el tema central de este trabajo de investigación. A continuación, de manera sucinta, hago un recorrido por cada una de ellas.

El inicio de la memoria comienza con una aproximación bibliográfica sobre los aspectos que la centran; el enfoque al que se inscribe la Editorial Difusión, enfoque por tareas; y los conceptos de estrategias de aprendizaje y desarrollo de la autonomía. Una vez delimitados el tema de investigación y el estado de la cuestión, se han creado los instrumentos de análisis.

Los instrumentos han sido elaborados a partir del estado de la cuestión. Reflexionando sobre las estrategias de aprendizaje y la autonomía he creado unos descriptores y una batería de preguntas para analizar la colección Aula.

La aplicación de los descriptores y las respuestas a la batería de preguntas han sido las fases siguientes. En ellas se ha podido ver y comprobar como el manual Aula iba respondiendo a cada uno de los descriptores. Una vez obtenidos los resultados, se ha pasado a la siguiente fase que no ha sido otra que la de estructurar los resultados.

Al terminar con el análisis de los resultados, se continúa con las reflexiones y conclusiones finales que me han permitido expresar y formular algunas líneas futuras de investigación que podrían ser de interés.

En cuanto a la bibliografía y al apéndice, estos se han ido creando y ampliando a medida que avanzaba por cada una de las fases de la memoria.

La introducción de la memoria sintetiza el trabajo de investigación, haciendo una breve justificación del análisis desarrollado y del tema central del mismo, de la metodología de trabajo y de los instrumentos que han permitido el análisis, describiendo cada uno de los capítulos en que se articula la memoria, para terminar con una conclusión general del trabajo de investigación.

4.2. *El manual Aula. Justificación.*

Aula es un curso de español basado en el *enfoque por tareas*. Es el primer manual de español *orientado a la acción* que se ajusta a las características de los cursos que se realizan en España. Ofrece, para responder a las expectativas de esos profesores y alumnos, una progresión y un tipo de unidad didáctica diseñadas específicamente para ellos. Cada volumen consta de 10 unidades que proporcionan un acercamiento eficaz a los contenidos léxicos, elementos para la reflexión gramatical, tareas significativas y actividades para descubrir la realidad cultural española.

Cada unidad comprende los siguientes apartados:

- *Comprender*; documentos auténticos con los que se introduce el léxico de la unidad y se desarrollan las destrezas receptivas.
- *Explorar y reflexionar*; actividades que permiten al profesor explicar gramática provocando una comprensión activa en los alumnos.
- *Practicar y comunicar*; práctica lingüística lúdica y siempre significativa con el objetivo de desarrollar la fluidez y la eficacia comunicativas.
- *Viajar*; actividades relacionadas con la vida cotidiana y cultural en España y en Latinoamérica.
- *Más*; Actividades de práctica formal para realizar individualmente, en clase o como deberes.
- *Más Cultura*; selección de textos de diferentes tipos (artículos, fragmentos literarios, reportajes, etc.) y explotaciones pensadas para que el estudiante amplíe sus conocimientos sobre temas culturales relacionados con los contenidos de las unidades (Aula 5)

¿Por qué analizar Aula? Aula es uno de los manuales más recientes del mercado y, tras la aparición en 2002 de la traducción y adaptación española del MCER, la editorial Difusión comenzó su andadura con la colección Aula. Los dos primeros volúmenes son del 2003 y, desde entonces y hasta el 2007, Difusión ha ido perfeccionando los niveles superiores de la Colección Aula. Así, en la actualidad tenemos 5 manuales que conforman una colección que sigue el enfoque por tareas, está orientado a la acción y reconoce la importancia del papel activo del alumno como agente social, intercultural y aprendiente autónomo.

Aula manifiesta con su visión sobre el proceso de enseñanza aprendizaje la importancia que tiene el alumno como ser aprendiente. Por todo ello creo que analizar las estrategias de aprendizaje de estos manuales puede ser interesante y productivo.

4.3. *Criterios e instrumentos de análisis*

Después de hablar del enfoque por tareas, de los conceptos de estrategias de aprendizaje, de autonomía en el aprendizaje de lenguas y de la colección Aula, continúo con una serie de preguntas y reflexiones que nos vienen cuando pensamos en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje y en el fomento de la autonomía en los aprendientes de LE/L2 en relación con los manuales.

¿Un manual puede facilitar y fomentar el desarrollo de la autonomía mediante el uso y la promoción de estrategias de aprendizaje?, ¿cómo?, ¿qué elementos al interno de un manual pueden facilitar el desarrollo de estrategias de aprendizaje?, ¿qué papel tienen alumno y profesor?

Estas son algunas de las preguntas que muchos de nosotros nos planteamos cuando relacionamos conceptos tales como autonomía, estrategias de aprendizaje y manual.

Ahora bien, sabemos que al igual que un profesor por sí sólo no puede afrontar y abordar todo el proceso de aprendizaje de los alumnos, un manual carece de sentido si no viene utilizado junto con el aula, el profesor y los mismos alumnos.

Antes de pasar a elaborar los instrumentos y herramientas para analizar el concepto y la capacidad de estrategias de aprendizaje y de autonomía en los manuales de E/LE, me gustaría comentar, aunque sea de manera sucinta, la relación que existe entre el manual de texto, los alumnos, el profesor y el aula.

Estos cuatro elementos van cogidos de la mano y tienen unos objetivos comunes e indivisibles. Sin la aportación o con la falta de uno de ellos el proceso de enseñanza aprendizaje se quedaría cojo. El profesor tiene que estar actualizado e instruido en cuanto a la didáctica y a los avances en la investigación. De esta forma, el profesor puede obtener del aula y del manual las mejores condiciones para facilitar el aprendizaje.

El manual, por sí mismo, tendrá muchísimas dificultades si no viene explotado de la mejor manera posible por unos profesionales, tanto en la enseñanza (profesores) como en el aprendizaje (alumnos). A su vez, el aula o cualquier espacio donde se produzca este

proceso de comunicación y aprendizaje tendrá que tener una serie de condiciones que faciliten al máximo la situación de aprendizaje, desde una temperatura apropiada y acorde a los participantes, hasta un mobiliario cómodo y que invite a la comunicación.

El manual necesita, al igual que el resto de los componentes de la enseñanza aprendizaje, estar conectado al resto de elementos presentes en el momento del proceso (aula, alumnos, profesores...). Partiendo de esta premisa, paso a elaborar los instrumentos que me servirán para analizar los manuales.

4.3.1. Instrumentos de análisis

Para el análisis he elaborado una lista de descriptores que me ha permitido comprender qué estoy buscando, así como una batería de preguntas relacionadas con los descriptores que me ha servido como guía durante el análisis de los manuales.

Considero que a estas herramientas de análisis se debería añadir un diario de clase en el que se reflejen las reflexiones por parte del profesor de las estrategias aparecidas en clase, tanto las inducidas por el manual como por la interacción creada, y la realización de un cuestionario por parte de los alumnos sobre las estrategias de aprendizaje en relación con los manuales. A causa de la indecisión en la elección, la posterior acotación del tema de investigación y el largo recorrido bibliográfico y de investigación, estos instrumentos (que darían una mayor consistencia a la investigación) no han sido incluidos dentro del presente trabajo investigador.

La dificultad que conlleva el análisis de manuales, la elección del objeto de análisis y el recorrido bibliográfico por el que he pasado han absorbido la mayor parte del tiempo disponible para la memoria. De este modo, con el curso de ELE ya comenzado, no he podido incluir estas dos herramientas. Una lástima porque hubieran dado mayor consistencia al presente trabajo.

4.3.2. Lista de descriptores

Este instrumento de análisis se utiliza con la idea de clarificar varios conceptos unidos tanto a las estrategias de aprendizaje como al desarrollo de la autonomía.

➤ *Conocimientos previos o experiencia previa respecto al argumento a tratar. (Estrategia metacognitiva)*

Con este descriptor pretendo ver si el manual tiene en cuenta la información que sobre un determinado aspecto o contenido tiene el aprendiente y sobre el cual construirá nuevos conocimientos. De esta forma, partiendo de la experiencia personal de alumno, el conocimiento que tiene del mundo y el lugar desde el que parte en relación a un aspecto o argumento concreto, estaremos colocando las bases para un aprendizaje significativo, favoreciendo la planificación del aprendizaje.

➤ *Necesidades subjetivas²⁴ de los discentes hacia el proceso de aprendizaje de la LM (análisis de necesidades). (Estrategia metacognitiva)*

En este caso quiero analizar si dentro del manual existe algún tipo de relación entre los objetivos y la selección de contenidos ya establecidos por el manual con el estado actual de conocimiento de los alumnos y el nivel que aspiran lograr al final del proceso. Contemplo también la posibilidad de que dichos objetivos y contenidos puedan ser manipulados para acercarnos a esas necesidades subjetivas del alumno.

➤ *Especificación de los objetivos. (Estrategia metacognitiva)*

Con este descriptor quiero ver si dentro del manual aparecen instrucciones orientativas o si existe la posibilidad de negociar los objetivos personales de los aprendientes.

➤ *Definición de los contenidos. (Estrategia metacognitiva)*

Con la definición de los contenidos pretendo analizar y ver si los que aparecen en el manual están estrechamente ligados con los objetivos personales de los aprendientes o si existe la posibilidad, dentro de la filosofía y visión del manual, de ser modificados para tal fin.

Estos dos descriptores (especificación de los objetivos y definición de los contenidos) implican una precisión en el trazado de metas y objetivos, la toma de decisión respecto a los contenidos, objetivos, tipos de tareas y procedimientos que tienen la finalidad de satisfacer las necesidades de comunicación y de aprendizaje propias y del grupo.

²⁴ Necesidades que tienen relación con con los factores de aprendizaje del grupo y de cada uno de los miembros que lo forman.

➤ *Evaluación del proceso. Autoevaluación. (Estrategia metacognitiva)*

Aquí busco el grado de promoción que tiene la comunicación y la reflexión entre los partícipes del proceso de enseñanza aprendizaje de todo lo que tiene que ver con el propio proceso de aprendizaje. En otras palabras; si facilita la aparición de reflexiones en cuanto al proceso que está percibiendo el alumno y a su propia evaluación, así como la del resto de componentes.

➤ *Posibilidad de elección por parte de los aprendientes. Posibilidad de aportar material externo por parte de los aprendientes o del docente. (Estrategia metacognitiva)*

La posibilidad de elección que tengan tanto alumno como docente a la hora de tratar argumentos, aportar material externo y cercano a sus existencias como seres humanos facilitará un aprendizaje significativo y potenciará el autoconcepto que tenemos como partícipes del proceso de enseñanza aprendizaje, fomentando así la capacidad de autonomía.

➤ *Posibilidad de controlar y monitorizar el propio aprendizaje; reflexionar sobre el uso de diferentes estrategias y la posibilidad de añadir las propias; capacidad de reflexión crítica; preguntas al finalizar las tareas que favorezcan y faciliten la reflexión y la toma de conciencia sobre el proceso de aprendizaje. (Estrategias metacognitivas, cognitivas y socioafectivas)*

Estos son algunos de los conceptos que trabajaré con este descriptor; si dentro del manual hay evidencias de trabajos de aprendizaje y de reflexión sobre el proceso de aprendizaje.

De acuerdo con los Niveles de Referencia del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) con este descriptor entramos dentro de la planificación y control del propio proceso de aprendizaje (conciencia y regulación del proceso, planificación del aprendizaje, gestión de recursos, medios y oportunidades de aprendizaje y uso de la lengua); el procesamiento y asimilación del sistema de la lengua.

➤ *Elección de tareas / Tareas abiertas.*

Con este descriptor pretendo ver si existe la posibilidad de manipular las tareas ya existentes en el manual para acercarlas a las experiencias vitales de los alumnos.

➤ *Uso de textos auténticos*

El uso de textos auténticos enfrenta al alumno con muestras de lenguas reales que encontrará fuera del aula. Así, creo que la lengua aportada por un manual tiene que ser auténtica.

➤ *Posibilidad de retroalimentación auténtica*

Con este descriptor pretendo analizar si las actividades o tareas presentes en el manual facilitan y dan una retroalimentación por parte de los compañeros y del profesor que sea auténtica. Aquí, por “auténtica” quiero decir que la retroalimentación que se dé por parte del resto de partícipes del proceso se dé por que verdaderamente quieren darlo, quieren realmente decir algo a alguien. La retroalimentación sale desde la persona.

➤ *Participar en la corrección grupal por parte de los aprendientes (Estrategia socioafectiva y cognitiva)*

Con este otro descriptor trataré de analizar si el manual impulsa la participación de los compañeros en la corrección en el aula.

➤ *Reflexionar sobre las necesidades e instrumentos que necesitarán para desarrollar satisfactoriamente la tarea propuesta. Así como discutir al final de la tarea si los alumnos consideran que todo el proceso de desarrollo de la tarea ha sido satisfactorio. (Estrategia metacognitiva y socioafectiva)*

Para fomentar la propia conciencia de aprendientes, así como el uso de estrategias de aprendizaje y la propia autonomía en los alumnos, los manuales tienen que tener en cuenta la idea que éstos tienen acerca de las necesidades, los contenidos y dificultades que pueden necesitar o encontrar durante el desarrollo de la tarea propuesta. Anticipar la tarea final con la posibilidad de reflexionar sobre lo que creen que van a necesitar para conseguir realizarla satisfactoriamente nos dará la posibilidad, al finalizar la tarea, de evaluar la propia capacidad y sus ideas iniciales.

➤ *Desarrollar aspectos sociales mediante el trabajo en grupo. (Estrategia soci afectiva)*

Aquí, quiero ver hasta qué punto el manual propone actividades que entren dentro del comportamiento social. Aspecto fundamental para el conocimiento y la conciencia de seres sociales.

Con este descriptor entramos en la visión del alumno como hablante intercultural. Aquí podemos ver varios aspectos mencionados en los niveles de referencia del PCIC.

La visión de la diversidad cultural. El alumno tiene que aprovechar la diversidad cultural como una fuente de enriquecimiento de la propia competencia intercultural.

El papel de las actitudes y los factores afectivos. Desarrollar un control consciente de las actitudes y factores afectivos personales en relación con otras culturas en general y con la cultura de los países hispanos en particular.

Los referentes culturales. Incorporar al propio acervo cultural una visión amplia y crítica de los referentes culturales de España y Hispanoamérica.

Normas y convenciones sociales. Adoptar una perspectiva intercultural, crítica y comprensiva, de los valores, las actitudes y los comportamientos que se dan en la vida social de los países hispanos.

Participación en situaciones interculturales. Desenvolverse con fluidez en situaciones interculturales complejas y delicadas.

Papel intermediario cultural. Asumir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la de España y los países hispanos.

➤ *Dar libertad al aprendiente para poder expresarse con sus propias palabras y en relación con sus pensamientos sin pretender respuestas preestablecidas de antemano*

Intentaré, a través de la actividades propuestas en el manual, analizar si los alumnos se sienten libres de expresar sus propias opiniones o, por el contrario, se pretende una participación ya preestablecida.

➤ *Referencia al uso de recursos externos como las nuevas tecnologías*

El conocimiento y el manejo de la web social o 2.0, así como diferentes instrumentos tales como los blogs, wikis y podcast entre otros, darán al alumno la posibilidad de fomentar aquellos aspectos que considere oportuno en relación con su propia autonomía

como aprendiente. Así, analizaré si el manual facilita e incentiva el uso de materiales considerados 2.0.

Cuadro representativo de los descriptores

i.	El manual tiene en cuenta la información que sobre un determinado aspecto o contenido tiene el aprendiente y sobre el cual construirá nuevos conocimientos, permitiéndole una participación desde su propia existencia. Además, a través de la actividades desarrolladas en clase los alumnos se sienten libres de expresar sus propias opiniones.
ii.	Existe relación entre los objetivos y la selección de contenidos del manual con el estado actual de conocimiento de los alumnos y el nivel que aspiran lograr al final del proceso, dando la posibilidad de negociar los objetivos personales, relacionándolos a su vez con los contenidos seleccionados. Facilita la comunicación y reflexión entre los partícipes sobre el proceso de enseñanza aprendizaje que tiene lugar en el aula, además de proporcionar trabajos de autoevaluación.
iii.	Existe la posibilidad de que los alumnos aporten material. Existe la posibilidad de manipular las tareas ya existentes en el manual
iv.	Los textos utilizados en el manual se consideran auténticos
v.	Las actividades o tareas presentes en el manual facilitan una retroalimentación por parte de los compañeros y del profesor auténtica
vi.	El manual impulsa la participación de los compañeros en la corrección en el aula
vii.	Anticipación de la tarea final con la posibilidad de reflexionar sobre lo que creen que van a necesitar para conseguir realizar dicha tarea final. Posibilidad al finalizar la tarea de evaluar la propia capacidad
viii.	El manual propone actividades que trabajan diferentes aspectos del comportamiento social
ix.	El manual facilita e incentiva el uso de materiales 2.0 o relacionados con las nuevas tecnologías

4.3.3. Batería de preguntas.

Gracias a lista de descriptores he redactado una serie de preguntas que tienen como único objetivo ayudar a clarificar un poco más el nivel de concreción de las estrategias de

aprendizaje y de la autonomía que existen en los manuales. Las preguntas que he planteado son las siguientes:

- *¿El manual facilita que el contenido que se vaya a trabajar parta del conocimiento previo que sobre dicho contenido posee el alumno, de manera que sea significativo todo lo que se trabaja?*
- *Los objetivos explícitos del manual y los consecuentes contenidos seleccionados, ¿tienen en cuenta las necesidades de los alumnos?*
- *¿Tienen los alumnos la oportunidad de autoevaluar el proceso que están llevando a cabo?*
- *¿El manual da la posibilidad a los alumnos de analizar cómo están aprendiendo y cómo ven dicho proceso de aprendizaje?*
- *El alumno como aprendiente individual y desde su propio conocimiento de la realidad, ¿tiene la libertad de elección sobre los contenidos que aparecen en el manual?, ¿de qué manera?*
- *¿Pueden los alumnos seleccionar las tareas que más le interesan y motivan?*
- *¿Pueden secuenciar la dificultad de cada una de las tareas?*
- *El orden de las diferentes mini tareas o actividades posibilitadoras, ¿pueden ser modificadas en cuanto al orden de presentación y secuenciación?*
- *¿Puede el alumno decidir como trabajar cada una de las actividades?*
- *El manual, ¿Invita al alumno a aportar material propio?*
- *¿Se fomenta la reflexión sobre las diferentes técnicas utilizadas en clase?*
- *¿Da lugar a discusiones sobre cómo los alumnos están afrontando el aprendizaje de la lengua?*
- *¿El manual promueve la corrección-comentario de las actuaciones de los propios compañeros?*
- *¿El manual anticipa los elementos, funciones, conocimiento... que los alumnos van a desarrollar para alcanzar la tarea final?*
- *Al finalizar y concluir el proceso que nos ha llevado hasta la tarea final, ¿el manual intenta promover en el alumno una reflexión sobre los logros conseguidos?, ¿reflexiona sobre el antes y el después de la tarea final?*
- *¿Se promueve el uso de herramientas 2.0? (motores de búsqueda, blog individual o de grupo, lector y suscriptor de noticias, wikis, audiocast...)*
- *¿Se reflexiona sobre el comportamiento social?*

4.3.4. Usos de los instrumentos de análisis

La lista de descriptores ha sido creada gracias a aspectos relacionados directamente con las estrategias de aprendizaje y con el desarrollo de la autonomía en los aprendientes, tanto estrategias metacognitivas, socioafectivas como cognitivas. Una vez elaborada, la he aplicado a las diferentes actividades y tareas presentes en los manuales Aula.

Con la aplicación de la lista de descriptores he conseguido recoger datos suficientes para responder a la batería de preguntas. De esta forma he analizado los resultados obtenidos con la aplicación de la lista de descriptores, siguiendo un orden en el análisis de los resultados.

La lista de descriptores junto a la batería de preguntas me han aportado datos suficientes para elaborar las conclusiones finales y poder manifestar posibles líneas futuras de investigación relacionadas con el tema de la presente memoria.

5. RESULTADOS

5.1. *Presentación del análisis*

Antes de iniciar con el análisis de los manuales Aula me gustaría comentar que para realizarlo me he servido del uso que de éste he hecho en los últimos años. Al inicio empecé utilizando estos manuales de la editorial Difusión tomando como guía de trabajo el libro del profesor y combinándolos con mi formación como profesor de E/LE. De esta forma he ido modificando, eliminando, enriqueciendo y añadiendo aquellos elementos que me permitían una mejor dinámica en la clase. Parto de mi experiencia con el manual pero intentaré dar un punto de vista objetivo y empírico. Así, analizaré el manual utilizando los consejos guía que facilita el libro del profesor, combinándolos con mi experiencia como profesor de E/LE, el trabajo que he ido realizando con ellos y con los instrumentos elaborados en la memoria.

Con este análisis pretendo ver hasta qué punto en los manuales Aula de la editorial Difusión se manifiestan los descriptores. De este modo podré ver si estos manuales ayudan, facilitan y fomentan el uso y desarrollo de estrategias de aprendizaje y, por ende, el desarrollo de la autonomía en los aprendientes. Me valdré de los cinco manuales que dispongo, a saber:

- Aula 1 (año de edición, 2003), correspondiente al nivel A1 según el MCER
- Aula 2 (año de edición, 2003), correspondiente al nivel A2 según el MCER
- Aula 3 (año de edición, 2004), correspondiente al nivel B1.1 según el MCER
- Aula 4 (año de edición, 2005), correspondiente al nivel B1.2 según el MCER
- Aula 5 (año de edición, 2007), correspondiente al nivel B2.1 según el MCER

Vamos a comenzar el análisis siguiendo y comparando la lista de descriptores con las actividades presentes en los manuales. De este modo podré identificar y ver en qué proporción las actividades de los manuales reflejan los descriptores. Una vez termine con el análisis de los descriptores, realizaré un resumen general de los resultados obtenidos. Al final recogeré todos los resultados y reflexiones para redactar una conclusión general.

Los descriptores y Aula

Descriptor 1: *El manual tiene en cuenta la información que sobre un determinado aspecto o contenido tiene el alumno y sobre el cual construirá nuevos conocimientos, permitiéndole, a su vez, una participación que nazca desde su propia existencia como ser humano. Además, a través de la actividades desarrolladas en clase, los alumnos se sienten libres de expresar sus propias opiniones.*

Con este descriptor estamos buscando que las actividades presentes en los manuales tengan en cuenta y partan desde los conocimientos previos que posee el alumno sobre el tema a desarrollar en la actividad, creando una contextualización favorable para el aprendizaje que permita al alumno expresarse desde su propia experiencia.

Aula 1, unidad 1. En la actividad 4, *En la recepción* (página 12), antes de comenzar la actividad el manual nos indica que tenemos que trabajar los conocimientos previos que poseen los alumnos. Así, en esta actividad nuestra intención es la de trabajar los datos personales utilizando una audición en donde diferentes alumnos tienen que completar una ficha de inscripción en una escuela de idiomas. Al activar el concepto “datos personales” daremos la posibilidad a los alumnos de adelantar las informaciones y los lugares donde se pueden enfrentar con esta realidad. De este modo, nuestra intención es la de activar en el alumno los elementos que forman parte de los datos personales y los lugares en donde necesitaremos utilizarlos.

Esta actividad representa un claro ejemplo de activación de conocimientos previos partiendo de la propia experiencia del alumno.

Aula 1, unidad 2. En la actividad 1, *Dos semanas en España* (página 18), el manual Aula quiere trabajar con los alumnos la estructura para expresar intenciones *querer* + *infinitivo*. La actividad nos sugiere que antes de iniciar preguntemos a los alumnos que están estudiando en España cuánto tiempo van a estar y qué quieren hacer durante ese tiempo. De este modo estamos anticipando y activando en el alumno los conocimientos que ya poseen. En la actividad se trabajará con las intenciones de una estudiante de español que va a pasar unos días en España. Esta actividad representa otro claro ejemplo de la activación de los conocimientos previos del alumno, permitiéndole expresarse desde el bagaje de conocimiento y experiencia que ya posee.

Aula 1, unidad 3. En la actividad 9, *Osos en España* (página 31), nuestra intención es trabajar con un texto para decidir qué cosas hay o están en España. Antes de empezar

con la actividad el manual nos sugiere explícitamente que preguntemos a nuestros estudiantes qué cosas hay en España y qué cosas están en España. Con estas preguntas estamos activando los conocimientos previos que ya poseen los alumnos, de modo que los estamos preparando para afrontar con más probabilidades de éxito la actividad y por ende el aprendizaje.

Aula 2, unidad 4. En la actividad *En un bar* (página 34), queremos trabajar las diferentes situaciones de contacto social que se pueden dar entre los españoles, en concreto esta actividad se centra en un bar. Ante esta temática, el manual nos propone iniciar la actividad con la activación de los conocimientos que tienen los alumnos sobre los diferentes tipos de relaciones entre las personas. De este modo estamos activando el conocimiento que tienen los alumnos sobre las posibilidades de relaciones interpersonales. Esta anticipación preparará al alumno para afrontar la actividad.

Aula 2, unidad 9. En la actividad *Tengo un problema* (página 79), queremos que los alumnos escriban un problema y que pidan, den soluciones o consejos a varios problemas. Bien, en este caso el manual nos propone que planteemos un problema nuestro a la clase con la intención de que nos den algunos consejos. El manual nos indica que tenemos que expresar el estado de ánimo que nos provoca este problema. Una vez que hemos escuchado todos los consejos, el manual nos indica explícitamente que seleccionemos el que más nos guste y que justifiquemos nuestra elección. Con esta actividad previa estamos anticipando la actividad que tendrán que realizar, preparándoles con la activación de sus conocimientos previos sobre cómo afrontar los problemas y sus posibles soluciones o consejos. En esta actividad se refleja de nuevo el descriptor que estamos analizando.

Aula 3, unidad 1. En la actividad *Promoción del 87* (página 10), para entrar en el argumento a tratar, al alumno se le pide que reflexione sobre qué argumentos o cuestiones se hablarán en una reunión de antiguos alumnos. Así, se puede decir que esta actividad tiene en cuenta el conocimiento previo que de este argumento en concreto tienen los alumnos.

En la segunda actividad propuesta en la misma unidad, *De vuelta a casa* (página 11) también se pretende activar los conocimientos previos que poseen sobre el argumento de esta actividad. En la actividad se propicia una anticipación de conocimientos preguntando a los alumnos sobre qué es lo que tienen que hacer si vuelven a su país después de un largo periodo en el extranjero. Es evidente que en el caso en que algunos de ellos haya pasado por dicha experiencia la cercanía al mundo del alumno será máxima.

En la actividad 6 de la misma unidad, *¿Cuidas a tus amigos?* (página 14), los alumnos entran en contacto a partir de sus propias experiencias con los textos con los que van a trabajar. Así, la pregunta directa *¿Cuidas a tus amigos?* y la posibilidad de explicar cómo lo hacen nos ayuda a tener en cuenta los conocimientos que sobre este argumento tienen los alumnos.

La actividad 9, *Cambios* (página 15), comienza con una lluvia de ideas (aportadas por la actividad) sobre las cosas que pueden cambiar la vida de una persona, dando la posibilidad de aumentar esa lista con la opinión de los alumnos o con la actividad hecha anteriormente (*Época de cambios*, página 12). Una vez tenemos una amplia lista, pedimos a los alumnos que reflexionen sobre cuál o cuáles piensan ellos que son los cambios más fuertes e importantes para después pasar a escuchar una audición en la que varias personas cuentan los acontecimientos que les han cambiado la vida. En esta actividad se activan los conocimientos previos del alumno, teniendo en cuenta su opinión sobre el argumento a tratar en la actividad.

La actividad 10, *Candidatos ideales* (página 15), corresponde a la tarea final propuesta al comienzo de la unidad. En esta actividad se les pide a los alumnos que manifiesten sus opiniones sobre las prioridades y los elementos a tener en cuenta para determinar si una persona es una buena candidata para un puesto de trabajo. En este caso se les está dando la posibilidad, de nuevo, de crear los elementos que ellos consideran fundamentales para ser un buen candidato a un puesto de trabajo. Así, será en base a los elementos que ellos consideren relevantes cómo se efectuará el trabajo y la realización de la tarea final. Otra actividad en la que se parte desde el mundo del alumno.

Aula 4, unidad 6. En la actividad 9, *Magia o Religión* (página 56), mediante la palabra Cuba en la pizarra pedimos a los alumnos que nos digan palabras que ellos relacionan con Cuba. Así, estamos activando el conocimiento que ya poseen sobre Cuba, además de pedirles que nos justifiquen dicha relación. Con esta actividad previa estamos preparando a los alumnos para la lectura de un argumento relacionado con Cuba, la santería. Incluso es posible que el concepto de santería salga en el momento de activar sus conocimientos previos.

Aula 4, unidad 10. En la actividad 3, *Quetzalcóatl* (página 84), en la que trabajaremos una leyenda mejicana, anticipamos el argumento pidiendo a los alumnos si conocen el concepto de leyenda. Una vez que, o ellos mismos o el profesor, aclaren el concepto leyenda, el manual nos indica la posibilidad de que los alumnos compartan

alguna leyenda que conocen. De esta forma estamos preparando al alumno para la temática del texto que tendrán que leer y comentar, además de activar los diferentes tiempos verbales del pasado.

Aula 5, unidad 1. En la actividad 1, *Solteros, pero no solos* (página 10), el manual pretende trabajar con diferentes testimonios de personas que viven solas, reflexionando sobre las ventajas y los inconvenientes de esta situación. Ante esta temática, el manual nos propone diferentes fases de activación de conocimientos previos. En la primera nos sugiere que preguntemos a los alumnos sobre la expresión del título de la unidad. En qué se parecen y diferencian las palabras, pidiéndoles que reflexionen sobre el significado de la frase. Una segunda fase de activación y anticipación de conocimientos nos sugiere que preguntemos a los alumnos si conocen personas que viven solas y que comenten por qué piensan que viven solas. En este caso, las dos fases de anticipación activan el conocimiento de esa realidad que poseen los alumnos, preparándolos para la lectura y posterior puesta en común.

Aula 5 Unidad 3. En la actividad 5, *Condiciones de trabajo* (página 33), el manual nos propone una actividad en la que se leerán una serie de condiciones y se observarán las estructuras que aparecen. El manual nos adelanta la importancia de clarificar el concepto de convenio a nuestros estudiantes para pasar después a activar y anticipar los conocimientos que los alumnos poseen sobre las relaciones entre los trabajadores y la empresa. Con esta temática, al manual nos indica la necesidad de preguntarles a los alumnos antes de iniciar la actividad sobre las condiciones de trabajo que no aceptarían nunca y cuáles serían las condiciones mínimas que debe ofrecer una empresa a sus trabajadores. Una vez trabajada la temática, los alumnos pasan a realizar la actividad. Otro ejemplo de cómo la activación de los conocimientos previos es un elemento importante en los manuales Aula.

Por lo que se refiere al primer descriptor puedo decir que el manual Aula lo refleja y lo cumple. La activación y anticipación de los conocimientos previos partiendo de la experiencia del alumno es un descriptor que está incluido de manera explícita en los manuales Aula.

Descriptor 2: *Existe relación entre los objetivos y la selección de contenidos del manual con el estado actual de conocimiento de los alumnos y el nivel que aspiran lograr al final del proceso, dando la posibilidad de negociar los objetivos. Facilita la*

comunicación y reflexión entre los partícipes sobre el proceso de enseñanza aprendizaje que tiene lugar en el aula.

Este descriptor lo podemos relacionar con los objetivos generales que manifiestan los niveles de referencia del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) y que ve al alumno como aprendiente autónomo. En concreto me refiero a la planificación y control del aprendizaje por parte de los alumnos y cómo el manual contribuye a potenciarlos, fomentando dicha visión de aprendiente autónomo. ¿Hasta qué punto la colección Aula facilita y promueve la planificación del aprendizaje por parte del alumno?

Este constructo lo vamos a analizar en función de las tareas finales que proponen los manuales Aula.

En la unidad 2 de Aula 1 la tarea final propuesta tiene la intención de que los alumnos sean conscientes sobre lo que quieren hacer en el curso de español. Con esta tarea el manual Aula 1 está favoreciendo que el alumno formule, en términos generales, sus metas de aprendizaje y el uso del español.

En concreto, vemos la actividad 3, *¿Por qué estudian español?* (página 19), en la que al final de la actividad se les pedirá a los alumnos que formulen y justifiquen el por qué del proceso de aprendizaje del español.

El objetivo de la actividad, y de acuerdo con los niveles de referencia del PCIC, pretende que el alumno identifique sus necesidades de aprendizaje y comunicación y que defina sus metas en términos generales. De este modo, esta actividad está facilitando el análisis de las motivaciones, deseos y necesidades de aprendizaje y uso de la lengua por parte del alumno.

El manual Aula 2 presenta a su vez una tarea, en este caso perteneciente a la unidad 1, en la que se harán recomendaciones a los compañeros para aprender español mejor.

Esta tarea propuesta en Aula 2 trabaja el control por parte del alumno de su propio aprendizaje. En concreto incluye en sus actividades la toma de conciencia del grado de control que el alumno puede ejercer sobre su propio proceso de aprendizaje, el establecimiento de un control consciente sobre los factores que condicionan el proceso de aprendizaje, así como la gestión de forma consciente y autónoma del aprendizaje del español (y de las lenguas en general).

La actividad 2, *Terror en las aulas* (página 11), tiene como objetivo que los alumnos manifiesten y opinen sobre cómo se sienten cuando afrontan el proceso de aprendizaje de una lengua. De esta manera la actividad propone la lectura de un texto donde se pone de

manifiesto los sentimientos que provoca aprender un idioma. Además de reflexionar sobre los argumentos y opiniones del texto, los alumnos tienen la posibilidad de hablar desde su propia experiencia, compartiéndola con el resto del grupo. A su vez, el manual nos indica que el profesor debería dar su punto de vista, tanto de estudiante como de profesor.

En la actividad 4, *Me cuesta...* (página 12), los alumnos se enfrentarán con la lectura de un texto en el que aparecen los problemas que tienen algunos estudiantes de idiomas, que les permitirá después hablar de sus propios problemas y dar consejos y recomendaciones a los compañeros.

En la actividad 6, *Dime cómo aprendes y...* (página 15), los alumnos tendrán que valorar consejos para mejorar el aprendizaje de un idioma. Esta actividad también da a los alumnos la posibilidad de reflexionar sobre cuáles son las mejores estrategias para aprender un idioma. Esto permitirá a los alumnos ser conscientes de las estrategias que ellos utilizan y cómo el uso de otras puede favorecer el propio aprendizaje.

En la actividad siguiente, la número 7 *Un cuestionario de español* (página 15), los alumnos tienen como objetivo realizar un cuestionario sobre cómo aprenden español los compañeros. Una vez elaborado el cuestionario y con las respuestas de los compañeros, se realizarán una serie de recomendaciones a las personas entrevistadas sobre cómo pueden aprender español mejor. El manual nos propone terminar la actividad con una puesta en común con los resultados de los cuestionarios para sacar conclusiones sobre los problemas y las necesidades de los alumnos.

Las actividades presentes en la unidad 2 del manual Aula 2 implican el uso de procedimientos de reflexión, evaluación y toma de conciencia con las que identificamos y valoramos la diversidad de formas de enfrentarse al aprendizaje de un idioma; favorece el intercambio de experiencias entre los alumnos; fomenta el uso estratégico de procedimientos que facilitan la toma de conciencia sobre la importancia que tienen los factores condicionantes del aprendizaje (actitud, percepción, creencias, estilos de aprendizaje); ayuda a orientar las propias tendencias y preferencias con la finalidad de abordar eficazmente el proceso de aprendizaje y uso de la lengua; la búsqueda constante de nuevas formas de lograr un aprendizaje más rápido y eficaz y la toma de decisiones sobre el modo de gestionar el proceso de aprendizaje.

El manual Aula 4, en concreto la unidad 1, propone como tarea final la elaboración de una lista con las cosas que los alumnos quieren aprender y la reflexión sobre las mejores estrategias para conseguirlo. En esta unidad identifico cuatro actividades que favorecen el

desarrollo y uso de estrategias de aprendizaje conducentes a la autonomía del alumno. De este modo se trabajan aspectos de control del proceso de aprendizaje, de planificación, de usos de estratégico de procedimientos de aprendizaje, de control de factores psicoafectivos y de cooperación con el grupo.

En la actividad 1, *Hablas un montón de lenguas* (página 10), el manual pretende que el alumno, al final de la actividad, hable de su relación con las lenguas. En concreto el manual explicita las preguntas que deben realizarse al alumno: cuáles son las diferentes formas en las que se puede aprender un idioma, cuáles consideran mejores y qué estrategias resultan útiles.

El manual está trabajando y haciendo explícito el objetivo que implica un control consciente sobre los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje, la importancia de reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje y sobre las estrategias, intercambiando estas reflexiones con el grupo clase.

La actividad 2, *Aprender a aprender* (página 11), de la unidad pretende que los alumnos reflexionen sobre una serie de estrategias útiles para desarrollar la expresión oral y escrita, la capacidad de comprensión y la habilidad para participar en conversaciones.

La actividad presenta una serie de estrategias para las diferentes destrezas en la que se pide al alumno que opine y comparta sus opiniones con el resto del grupo. Además, al final de la actividad, los alumnos podrán ampliar la lista de estrategias que se presentan en la actividad.

Esta actividad manifiesta explícitamente el interés por trabajar con los alumnos el control del proceso de aprendizaje mediante la toma de conciencia y el establecimiento del grado de control que pueden ejercer sobre su propio proceso de aprendizaje; la planificación del aprendizaje; la gestión de recursos; la toma de conciencia del uso estratégico de procedimientos de aprendizaje; la identificación y la toma de conciencia sobre el control de los factores psicoafectivos; así como la cooperación con el grupo, tanto con el profesor como con el resto de compañeros.

La actividad 7, *Hablaba inglés fatal* (página 15), se centra en la reflexión sobre experiencias de aprendizaje. Se trata de que los alumnos identifiquen y diferencien experiencias positivas y negativas.

Con esta actividad el manual se está centrando en potenciar y crear conciencia sobre la importancia de controlar los factores psicoafectivos. Según los niveles de referencia del PCIC con esta actividad se está facilitando identificar los factores psicoafectivos que

intervienen en procesos de aprendizaje, tomando conciencia de la posibilidad de ejercer control consciente sobre ellos. Además, con esta actividad se trabaja la cooperación con el grupo ya que se potencia las relaciones de colaboración y confianza.

La última actividad de la unidad, *Para aprender mejor* (página 14), tiene el objetivo de que los alumnos establezcan los objetivos del curso y las estrategias para conseguirlos.

El manual nos indica de manera explícita la importancia de tomar notas durante el desarrollo de la actividad sobre las necesidades e intereses de los estudiantes, ya que podrán ser de ayuda a lo largo del curso.

Esta actividad reúne todos los elementos del alumno como aprendiente autónomo que los niveles de referencia del Plan Curricular del Instituto Cervantes expone en los objetivos generales.

Con esta actividad se desarrolla la toma de conciencia del grado de control que puede ejercer un alumno sobre su propio proceso de aprendizaje; la importancia de ser consciente sobre los factores que condicionan el proceso de aprendizaje; de gestionar el aprendizaje; de formular sus metas de aprendizaje y de uso del español; de tomar conciencia de la posibilidad de gestionar por sí mismos los recursos para el aprendizaje; de aprovechar las posibilidades que ofrecen los recursos que tiene a su disposición; de planificar el propio proceso de aprendizaje; de tomar conciencia y experimentar el uso de estrategias durante el proceso de aprendizaje; de desarrollar nuevas estrategias; de identificar los factores psicoafectivos; y de la importancia de la cooperación con el grupo.

En resumen esta unidad es un claro ejemplo del cumplimiento del descriptor antes mencionado.

Descriptor 3: *Existe la posibilidad de que los alumnos aporten material al aula. Existe la posibilidad de manipular las tareas ya existentes en el manual.*

En general, en cuanto a la posibilidad de manipular las tareas ya existentes en el manual, de manera explícita, éste no nos dice nada. De todas formas, puedo y creo que tengo que decir que si los alumnos son alumnos activos y si el profesor está actualizado, algunas de las tareas presentes en los manuales podrían ser manipuladas a favor de las necesidades e intereses de los alumnos.

En relación a la posibilidad que los alumnos aporten material al aula, como podemos sacar de la entrevista realizada por marcoELE, el manual Aula parte siendo consciente de

la necesidad existente de modificar y ampliar las actividades del manual. Así, podemos decir que desde la editorial se manifiesta el cumplimiento de este descriptor.

En el manual Aula 1, unidad 4, la actividad 9, *El mercadillo de la clase* (página 39), da la posibilidad al alumno de aportar material propio para formar su parada del mercado. De esta forma estamos facilitando la elección de los objetos que más le interesen.

En la actividad 11 de la unidad 6 de Aula 2, *Denominación de origen* (página 56), el manual nos da la posibilidad de pedir a los alumnos que investiguen en internet algún producto con denominación de origen. Después de esta búsqueda, el alumno puede llevar al aula cualquier tipo de material que tenga relación con el producto de denominación de origen que ha buscado.

En Aula 4, la actividad 9 de la unidad 3, *Hombres y mujeres* (página 31), el manual propone que los estudiantes, al terminar la actividad, busquen información sobre el Día Internacional de la Mujer para poner en común, al día siguiente, lo que han averiguado.

En la misma unidad del Aula 4, la actividad 10, *España en democracia* (página 32), el manual nos da la misma opción que en la actividad anterior. De esta forma el alumno podrá aportar material. En este caso le pedimos que busque información sobre la historia reciente de algún país de habla hispana y que, el próximo día, aporte y comparta la información conseguida.

En la actividad *Bolero* (página 40) de la unidad 4 de Aula 4, el manual propone de manera explícita un pequeño trabajo de investigación sobre algunos géneros musicales latinos que causen interés. Después de este proceso de búsqueda, el alumno podrá aportar el material a la clase, compartiéndolo con el resto de compañeros. En esta actividad se incluye también la posibilidad por parte del alumno de acompañar el trabajo investigativo con canciones representativas del género musical. Con esta actividad el manual está dando la posibilidad al alumno de aportar material audio y escrito.

La actividad 1, *Líneas de Nazca* (página 50), de la unidad 6 de Aula 4, incluye un nuevo trabajo de investigación que dará a los alumnos la posibilidad de aportar material. En este caso, el argumento trata los enigmas.

Continuando con el manual Aula 4, encontramos en la actividad de la unidad 8, *Tradiciones singulares* (página 72), la posibilidad que los alumnos aporten material. En este caso la búsqueda de material diverso para confeccionar una guía sobre los sanfermines. Esta actividad permite un trabajo de búsqueda y aporte de material importante, secciones de la guía y contenidos.

En el manual Aula 5 encontramos la actividad *Premios príncipe de Asturias* (página 158) dentro de la sección Más Cultura. En esta actividad se explicita que los alumnos tendrán que realizar una búsqueda de información previa para aportar ese material a la clase.

La actividad *Trabajo temporal* (página 98) de la unidad 9 de Aula 5 propone, al finalizar, una búsqueda de información sobre páginas webs de trabajo temporal. Con esta actividad de búsqueda estamos invitando al alumno a aportar el material que considere oportuno y sobre el que trabajar.

Descriptor 4: *Los textos utilizados en el manual se consideran auténticos.*

Con este descriptor me apoyaré en los criterios creados por L. Van Lier (1991) para analizar la autenticidad de los textos de los materiales didácticos. A saber;

- Nivel textual: Los textos representarán modelos de textos realmente existentes en la sociedad cuya lengua se aprende.
- Nivel funcional: Los textos desempeñarán las funciones que les sean propias en sus diversos ámbitos de uso.
- Nivel sociocultural: Los textos representarán modelos de uso lingüístico asociados a convenciones sociales y culturales propias de su ámbito de uso y de las características de los usuarios.

Aula 1, unidad 1, actividad *Palabras en español* (página 10). En esta actividad tenemos una recopilación de textos existentes en la sociedad española, desde indicaciones, nombres de bares y de calles, hasta servicios de transporte. En esta actividad los textos cumplen con el nivel textual al que hace referencia L. Van Lier.

Aula 1, unidad 1, actividad *Palabras en español* (página 10), el manual nos ofrece textos que cumplen con el nivel textual. En este caso la lista de bocadillos de un establecimiento de comida.

En la unidad 10, la actividad *Madrid, Barcelona y Sevilla* (página 88), se incluye texto oral. Analizando las muestras, el nivel textual aparece en estos textos. Las personas que nos describen sus ciudades reflejan modelos existentes en la sociedad donde viven. En cuanto al nivel funcional, en este caso estos textos nos están informando sobre estas ciudades, cumpliendo el ámbito en el que se usan. Por último,

estos textos cumplen también el nivel Sociocultural ya que representan modelos de uso lingüístico propio de sus usuarios.

En Aula 2, la actividad *De vuelta a casa* (página 43), incluye 4 textos orales que representan y responden a los tres niveles antes citado. Textual, ya que es normal preguntar por las vacaciones; funcional, ya que las personas que nos cuentan sus vacaciones están haciendo eso, informarnos sobre cómo han ido sus vacaciones; y por último sociocultural.

En esta misma unidad, la unidad 5, la actividad precedente *Guía del ocio* (página 42) incluye una página sobre la guía del ocio de una ciudad española. Este texto cumple también con los tres niveles.

En el manual Aula 3, la actividad *Una pausa para la publicidad* (página 39), se incluyen cuatro anuncios de radio que considero auténticos ya que cumplen con los tres niveles antes citados.

Aula 3. En la actividad *Un rebelde con causa* (página 51) de la unidad 6, el texto que aparece es un fragmento del libro *Antes que anochezca* de Reinaldo Arenas. En este caso considero que el texto de la actividad cumple con los tres niveles antes citados.

Aula 4. En la unidad 9, la actividad *Opiniones de un arquitecto* (página 80), ofrece una entrevista hecha a Oriol Bohigas, arquitecto y urbanista catalán, sacada del periódico La Opinión de Málaga. Los niveles textual, funcional y sociocultural también aparecen reflejados en este texto.

Aula 4. En la unidad 5, la actividad *¡Qué horror!* (página 43) utiliza unos textos orales que reflejan los niveles textual, funcional y sociocultural.

En la unidad 6, la actividad *Experiencias paranormales* (página 51) utiliza un texto oral que, nuevamente, cumple con los niveles de autenticidad.

Aula 5. En la unidad 2, la actividad *Una marea negra* (página 21) incluye dos textos publicados en El País que tratan un desastre ecológico. Estos textos, reflejan los diferentes niveles de autenticidad.

Aula 5. En la unidad 4, la actividad *Dos comisarias* (página 41) incluye una entrevista realizada por El País. Aquí también vemos como los tres niveles de autenticidad se vuelven a cumplir.

Aula 5. En la unidad 6, la actividad *Quien cumple, gana* (página 68) utiliza dos textos orales que, al igual que los textos anteriores, cumplen con los niveles de autenticidad.

Haciendo un análisis de las actividades presentes en el manual se puede decir que tanto los textos escritos como los orales cumplen con el concepto de autenticidad clarificado anteriormente. Así, se observa los niveles textuales, funcionales y socioculturales que hacen que los textos utilizados sean considerados auténticos.

Descriptor 5: *Las actividades o tareas presentes en el manual facilitan una retroalimentación auténtica por parte de los compañeros y del profesor.*

En la mayoría de las actividades propuestas en el manual y teniendo un grupo de alumnos activos, puedo decir que la retroalimentación generada por la interacción de los alumnos, entre ellos y con el profesor, se considera auténtica. Es decir, los partícipes de las actividades interactúan comprobando el logro de la intención comunicativa, observando los posibles efectos que la emisión de un mensaje provoca en sus interlocutores. De este modo pueden modificar o continuar con la línea de acción empleada, mejorando la comunicación.

Si partimos de las actividades mediante la activación de los conocimientos previos incluidas en los manuales, podremos contextualizar las actividades de manera que las interacciones que se creen a partir de entonces tengan una retroalimentación auténtica.

En este caso las actividades del manual Aula facilitan la aparición de retroalimentación auténtica.

Más allá de la ayuda que nos pueda facilitar el manual, la condición de tener alumnos activos es fundamental para conseguir una interacción auténtica en el aula.

Descriptor 6: *El manual impulsa la participación de los compañeros en la corrección en el aula.*

Con este descriptor trato de buscar la aparición de procedimientos de aprendizaje que fomente la cooperación en grupo a través de actividades de corrección grupal, y por consiguiente el desarrollo de estrategias socioafectivas y cognitivas.

Únicamente en Aula 5, en la actividad *¡Qué experiencia!* (página 26) la guía del profesor nos propone de manera explícita que la corrección de los textos se realice de manera cruzada, invitando a la cooperación en la corrección entre los alumnos y, por consiguiente, al fomento de procedimientos de aprendizaje.

Descriptor 7: *Anticipación de la tarea final con la posibilidad de reflexionar sobre lo que creen que van a necesitar para conseguir realizarla. Existe la posibilidad al finalizar la tarea de evaluar la propia capacidad.*

Con este descriptor quiero ver si el manual facilita una puesta en común con toda la clase en la que se manifieste, antes de conocer los contenidos explicitados en la unidad, los aspectos que los alumnos creen que necesitarán trabajar para realizar satisfactoriamente la tarea.

En todas las unidades analizadas se observa que la tarea final se anticipa antes de iniciar cada unidad. Además, después de anticipar y dar a conocer la tarea final propuesta en la unidad, el manual nos sugiere que anticipemos los contenidos que trabajaremos durante la unidad. Este procedimiento se repite en todas las tareas de los manuales Aula.

En primer lugar se contextualiza mediante lluvias de ideas o anticipación de conocimientos previos, después se presenta la tarea final, y por último se explicitan los elementos de los contenidos que se desarrollarán.

En cuanto a los contenidos propuestos en las unidades que posibilitarán la realización de la tarea, los manuales Aula no manifiestan de manera explícita una lluvia de ideas sobre los elementos necesarios para realizar satisfactoriamente la tarea final.

Por otro lado, cada uno de los manuales Aula, en concreto el libro del profesor, incluye cada 5 unidades un test que permite realizar una evaluación sobre los conocimientos de los alumnos. Creo que en líneas generales falta una reflexión final sobre los logros conseguidos y las dificultades encontradas.

Descriptor 8: *El manual propone actividades que trabajan diferentes aspectos del comportamiento social.*

Con este descriptor queremos analizar las diferentes habilidades y actitudes interculturales que se promueven en las actividades. Así y siguiendo los niveles de referencia del PCIC tenemos aspectos como la configuración de una identidad cultural plural, la asimilación de saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales), la interacción cultural y la mediación cultural.

En Aula 1, las actividades de la unidad 3, *¿Te sorprende?* y *El mundo latino en superlativo* (página 32) facilitan el acercamiento y la toma de contacto con algunos

aspectos culturales del mundo hispano poco conocidos. Además, la reflexión y la visión de aspectos culturales diferentes viene acompañada de una reflexión personal sobre la visión y el conocimiento de la propia cultura. Con estas actividades, Aula pretende mostrar a los alumnos la gran variedad cultural que existe en el mundo hispano. De este modo se trabaja un aproximación y un reconocimiento hacia la diversidad cultural, facilitando y promoviendo el conocimiento y reflexión de la propia cultura e identidad cultural.

Continuando con el manual Aula 1, en la actividad 9 de la unidad 8, *Poder latino* (página 72), se pretende introducir a los estudiantes en el fenómeno de la emigración hispana, así como reflexionar sobre la presencia de la propia cultura en otros países. Con esta actividad se potencian actitudes y habilidades en cuanto a la asimilación de saberes culturales, facilitando la configuración de la identidad cultural.

En Aula 2, la actividad *Tú o usted* de la unidad 4 (página 36) pretende un contraste en el uso de la formalidad e informalidad del español en contraste con su lengua de origen. Con esta actividad se trabajan aspectos que ayudan a conocer y comparar el grado de formalidad existentes en las diferentes sociedades. De este modo, una reflexión profunda y con la interacción del resto de componentes del grupo clase facilitará la asimilación e interacción cultural, además de configurar la propia identidad cultural.

En la misma unidad de Aula 2, la siguiente actividad propuesta *¿Cómo son?* (página 38) trabaja la interacción del grupo de acuerdo a una serie de opiniones sobre los españoles y cómo se comportan. Aunque aparecen tópicos, las opiniones que aparecen en la actividad y el objetivo de la actividad fomentan actitudes y habilidades sociales e interculturales. De este modo, los alumnos podrán entrar en los tópicos que se tienen sobre la gente de sus respectivos países.

En Aula 3, la actividad *Lenguas en contacto con el español* de la unidad 1 (página 16) pretende que los alumnos entren en contacto con algunos aspectos sobre la situación de pluralidad lingüística de las zonas donde se habla español. A su vez, se pretende que los alumnos compartan todo aquello que consideren relevante sobre la situación lingüística de sus respectivos países. Esta actividad refleja nuevamente lo que con este descriptor se está buscando.

En la unidad 7, la actividad *Habla como un hombre* (página 58), tiene como objetivo el intercambio de opiniones sobre el comportamiento de hombres y mujeres en el mundo laboral. Con esta actividad se fomenta un dialogo intercultural sobre comportamientos y diferencias sociales.

La actividad *Temas que preocupan* (página 26) de la unidad 3, de Aula 4, refleja este octavo descriptor. Así, el manual fomenta la consideración de los argumentos que más preocupan a los españoles, dando la posibilidad de reflexionar sobre los mismos problemas relacionados con sus países de orígenes, y la posibilidad de expresar los problemas que ellos consideran relevantes e importantes de sus respectivos países.

En Aula 5, la primera actividad de la unidad 8, *Una campaña* (página 80), los alumnos se enfrentarán a un argumento actual e importante como el desarrollo sostenible con el medio ambiente. De este modo, los alumnos tendrán la posibilidad de potenciar, reflexionar y argumentar su propia visión sobre estos argumentos. El trabajo en equipo y cooperativo fomenta el uso de actitudes y habilidades de comportamiento social.

Descriptor 9: *El manual facilita e incentiva el uso de materiales 2.0 o relacionados con las nuevas tecnologías.*

En los últimos años el uso de las nuevas tecnologías está facilitando la apertura a un universo de recursos que los alumnos pueden utilizar para fomentar sus estrategias de aprendizaje y su propia autonomía como aprendientes. Con este descriptor queremos ver si en los manuales Aula se incentiva el uso de la web 2.0, así como herramientas que fomenten el uso de estrategias.

En Aula 5, en concreto en la actividad *Diario de Lupe* (página 16) de la unidad 1, el manual fomenta el conocimiento y acercamiento al mundo de los blogs. De hecho, al final de la actividad sugiere como posibilidad de trabajo en grupo la creación de un blog, personal o de clase, para poder expresarse e intercambiar ideas sobre cualquier argumento que les interese.

En la página web de la Editorial Difusión (www.difusión.com) he podido ver cómo existe un banco de recursos y tareas asociadas a las actividades de los manuales Aula para trabajar con la web 2.0. En ellas se promueven la creación y uso de blogs, lector de noticias, podcast, redes sociales, microblogging y páginas asociadas a varios temas: música, cocina, viajes, noticias, opiniones, videos, audio, etc. Por ello constato que la Editorial Aula, a través de su página web y en colaboración con el profesor, promueve y fomenta el uso de las nuevas tecnologías.

5.2. *Discusión de los resultados del análisis.*

Ahora pasaré a responder a la batería de preguntas creadas a partir de la lista de descriptores. Las respuestas las escribiré en forma de respuesta única y me servirán como guía para expresar, comentar y reflexionar sobre los resultados obtenidos a través del análisis. Con esta herramienta quiero crear un guión que oriente al lector en la comprensión y fácil lectura del análisis.

De manera general puedo decir que el análisis realizado me permite reflexionar de manera positiva sobre las posibilidades que las actividades presentes en los manuales Aula dan al desarrollo de las estrategias de aprendizaje y, por ende, al aprendiente autónomo. Aún así, los resultados me han revelado también algunas carencias en las actividades.

La colección Aula presta importancia a la activación de los conocimientos previos que de cada argumento poseen los alumnos. De este modo, al partir de la propia experiencia y de la relación que los alumnos poseen con el mundo que los circunda, el manual está facilitando el contacto con la actividad, preparando a los alumnos con una activación previa que permitirá que todo lo que se realice en el aula sea significativo para el alumno. Además de potenciar un aprendizaje significativo (Ausubel *el al.*, 1968) en la que el alumno vincula la información nueva con la que ya posee, reajustándola y reconstruyéndola, trabajar con los conocimientos previos permite desarrollar la noción de conocimiento del mundo, permitiendo a los alumnos participar de manera adecuada y eficaz en las diferentes situaciones comunicativas.

Uno de los factores más complejos y complicados con el que todo manual se tiene que enfrentar es la selección previa tanto de objetivos como de contenidos, además del análisis de las necesidades de los alumnos con el objetivo de que estos reflexionen y tomen conciencia del proceso de aprendizaje que tendrá lugar. Todo esto conlleva que las necesidades reales de los alumnos sean desconocidas por los autores y coordinadores pedagógicos del manual. Aunque en nuestro caso, el manual Aula ha sido creado de manera específica para aquellos alumnos que van a estudiar de manera intensiva en España durante algunas semanas, esto no quiere decir que las necesidades de los alumnos sean siempre homogéneas. Es realmente difícil afrontar la selección de los contenidos relativos a los objetivos teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos.

Analizando las tareas finales y posibilitadoras propuestas en la colección Aula, en base a la planificación y al control del aprendizaje por parte de los alumnos y según los

niveles de referencia para el español del PCIC, el análisis nos aporta una idea clara: los manuales Aula fomentan y proliferan tareas finales que tienen como objetivo que los alumnos participen de manera activa en la planificación y control del propio aprendizaje.

Las tareas analizadas nos dicen que éstas potencian la reflexión sobre las necesidades de aprendizaje y de comunicación de los alumnos, las metas de aprendizaje y el uso que del español realizarán. Las tareas incluidas en el análisis han sido creadas con la intención de fomentar estrategias de aprendizaje, metacognitivas, cognitivas y socioafectivas; desde la toma de conciencia del propio control que pueden ejercer sobre el aprendizaje, la reflexión sobre diferentes estrategias de aprendizaje que pueden facilitar y potenciar el proceso, el diálogo abierto con el resto de compañeros y con su visión de las estrategias de aprendizaje, la percepción de factores que las condicionan, hasta el modo de gestionarlas. Todos estos aspectos tienen la finalidad de enriquecer la figura del aprendiente autónomo.

Otro de los aspectos positivos que hemos sacado del análisis es el hecho que la colección de manuales Aula permite a los alumnos aportar material. En las actividades analizadas hemos visto como existe la posibilidad de que el alumno investigue y busque textos y materiales que serán utilizados en clase.

El uso de textos auténticos es otro de los factores que favorecen el contacto con la nueva lengua y potencia una comunicación auténtica, enfrentando a los alumnos con textos, tanto orales, escritos, como audiovisuales, que existen en la sociedad y que desempeñan las funciones por los que han sido creados. Al respecto, el manual Aula, como hemos visto en el análisis, respeta la autenticidad de los textos, facilitando un contacto auténtico.

El uso de textos auténticos unido a la creación de situaciones significativas de comunicación mediante la activación de conocimientos previos facilita que la retroalimentación que se produzca y tenga lugar en el aula sea auténtica. Las actividades de Aula reúnen condiciones para que las producciones e interacciones que se produzcan en el aula creen retroalimentaciones auténticas.

Uno de los aspectos que más dificultad me ha creado ha sido la búsqueda de actividades que promuevan la corrección en el aula por parte de los compañeros. Es cierto que ante diferentes situaciones de comunicación los interlocutores harán lo posible para que la comunicación sea fluida y eficaz, pero creo que el manual debería especificar en un mayor número de actividades recursos de corrección conjunta por parte de los alumnos, favoreciendo la aparición de estrategias cognitivas y socioafectivas. La participación de

los alumnos en las correcciones de los compañeros conlleva muchas ventajas que ayudan al desarrollo de aprendientes autónomos y reflexivos.

Otro aspecto que he echado en falta en la totalidad de las unidades ha sido la especificación de algún tipo de actividad final que promueva un debate o una reflexión en grupo sobre los logros conseguidos y las dificultades encontradas. Con esto quiero decir que una reflexión sobre los logros y dificultades vividos durante la tarea ayudaría y facilitaría el proceso de aprendizaje. En los manuales analizados he encontrado solamente un test de evaluación propuesto cada cinco unidades.

Otro aspecto que echo en falta en los manuales Aula es la posibilidad de que los alumnos puedan anticipar los aspectos de la lengua que se trabajarán en cada una de las tareas. Es cierto que los manuales Aula facilitan esta información justo después de presentar la tarea, pero creo que provocando en un paso anterior una lluvia de ideas sobre los aspectos que necesitarán para la consecución de la tarea, se favorecería aún más el proceso de aprendizaje y la toma de conciencia.

De manera explícita, las unidades del manual AULA no dan la posibilidad de modificar las tareas finales. Esto es evidente en un manual ya que todo ha sido elaborado con anterioridad, de ahí que el resultado final sea un grupo de tareas ya preestablecidas. Por eso creo necesario reivindicar la importancia que tienen tanto alumnos como profesores, más allá del manual, para tomar decisiones y decidir por sí mismos y de pleno acuerdo la posible modificación de las tareas.

En cuanto a la dificultad de la tarea, ésta puede y debe ser negociable. Aunque el manual no explicita nada al respecto, entiendo que en este caso sea la labor del profesor y de los alumnos tratar de negociar el nivel de dificultad. En este caso, el manual con sus actividades está predispuesto a una nivelación de la dificultad en base a las necesidades de los alumnos. Todo ello, claro está, con la participación y orientación del profesor.

En cuanto al orden de las actividades presentes en el manual, éstas están orientadas a conseguir un objetivo común, la realización de la tarea final. Aunque en los manuales no está explicitado, el orden preestablecido por los autores puede ser modificado sin alterar el resultado esperado. Así, en el caso concreto que nos interesa, este manual permite una alteración del orden de las actividades posibilitadoras.

La posibilidad que tienen los alumnos de elegir cómo trabajar las diferentes actividades propuestas es otro de los elementos importantes. En el manual que estamos analizando aparecen diferentes formas de trabajar las actividades sin estar cerradas a

cambios. Dependerá del grupo clase la decisión de trabajar conforme mejor convenga a los participantes. Así, el manual AULA, con el tipo de actividades propuestas, permite que los partícipes del proceso de enseñanza aprendizaje decidan cómo mejor trabajar las actividades.

Otro aspecto importante que hemos analizado corresponde al saber social e intercultural del alumno. Con los resultados en la mano puedo decir que Aula fomenta y desarrolla tanto actitudes, habilidades y estrategias que se mueven en esa dirección.

Por último el uso de las nuevas tecnologías están presentes en el trabajo de Aula. La editorial Difusión pone a disposición en su página web diferentes actividades relacionadas con las nuevas tecnologías.

6. Conclusión

Con esta memoria se ha pretendido elaborar unos instrumentos de análisis que permitieran analizar las estrategias de aprendizaje presentes en los manuales.

Para ello se ha comenzado con la selección de unos manuales que defienden un enfoque orientado a la acción. Los manuales Aula eran idóneos para esta memoria.

La enseñanza de Lenguas Basada de Tareas (ELBT), un enfoque orientado a la acción, las estrategias de aprendizaje y la autonomía en los aprendientes son los cuatro aspectos que han permitido elaborar los descriptores que después se han utilizado para analizar las actividades y tareas de los manuales Aula.

Con los resultados he reflexionado y constatado que, en líneas generales, los manuales Aula fomentan el desarrollo de la autonomía a través de la aparición y trabajo de estrategias de aprendizaje. Aún así, he notado que las actividades y tareas propuestas podrían ser mejoradas, aumentando las estrategias de aprendizaje ya presentes. Un manual no puede llevar el peso del proceso de enseñanza aprendizaje, pero puede facilitar que el proceso sea lo más significativo y productivo para los partícipes.

Una entrevista realizada a los coordinadores de elaboración de materiales de la Editorial (localizada en el apéndice), los objetivos de los manuales Aula y su apóstita creación, junto a la página web de la misma Editorial han sido de ayuda para tener una idea general de la visión que ésta tiene sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

Los instrumentos de análisis cumplen con los objetivos propuestos en la memoria. Así, han permitido analizar los manuales Aula buscando aspectos que fomentan el uso y la aparición de estrategias de aprendizaje conducentes a un desarrollo de la autonomía en el aprendiente.

Tener a nuestra disposición herramientas e instrumentos que nos permitan reflexionar y ser conscientes de las posibilidades que los manuales dan al fomento de estrategias de aprendizaje tiene que ser una realidad para los profesionales de la enseñanza aprendizaje de lenguas.

Creo que este trabajo investigador debería estar acompañado de otros instrumentos de análisis. Un diario de clase y un cuestionario para alumnos y profesores nos pueden ayudar a sacar mayores y mejores conclusiones..

Desde aquí hago un llamamiento para la creación de instrumentos apropiados que analicen y fomenten la reflexión y el uso de estrategias de aprendizaje por parte de los alumnos. Todo ello con el objetivo de potenciar, cada vez más, alumnos autónomos, reflexivos y conscientes del proceso de aprendizaje.

Los responsables en la edición de manuales tienen que ser conscientes de la necesidad de realizar actividades que provoquen la aparición de estrategias de aprendizaje. Saber cómo incluir en los manuales actividades en las que los alumnos tengan que utilizar y activar estrategias metacognitivas, cognitivas y socioafectivas.

Los manuales constituyen un recurso fundamental en las clases de idiomas, de ahí que sea necesario que estén orientados al desarrollo de estrategias de aprendizaje en los aprendientes.

7. BIBLIOGRAFÍA

- ✚ Arnold, J. (2000), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ✚ Ausubel, D. , Novak, J.D. y Hanesian, H. (1968), *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitiv.*, México, Trillas, 1976.
- ✚ Beretta, A. (1989), *Attention to form or meaning? Error treatment in the Bangalore Project*. TESOL Quartely.
- ✚ Berwick, R. (1989), *Needs assessment in language programming: from theory to practice*, en Johnson, R.K. *The Second Language Curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ✚ Brown, H.D. (1994), *Principles of Language Learning and Teaching.*, USA, Prentice Hall, Inc.
- ✚ Bruner, J.S. (1960), *El proceso mental en el aprendizaje*. Barcelona. Narcea, 1978.
- ✚ Bruner, J.S. (1966), *Hacia una teoría de la instrucción*. México, UTEHA.
- ✚ Breen, M. (1987), *Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas*.
- ✚ Candlin, C. (1990), *Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas*. Comunicación, lenguaje y educación, 7-8, 33-53.
- ✚ Chomsky, N. ((1988), *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid, Visor.
- ✚ Consejo de Europa (2001), [Marco común europeo de referencia para las lenguas](#). Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación y Editorial Anaya.
- ✚ Cortés Moreno, M. (2001b), “¿Aprender español en Taiwán?: El Factor motivación”. En *Glosas Didácticas: Revista electrónica Internacional de la SEDLL*, vol.7.
- ✚ Dickinson, L. (1987), *Self-Instruction in Language Learner*. Cambridge, Cambridge University Press.
- ✚ Ellis, R. (1985), *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford university Press.
- ✚ Estaire, S. Y Zanon, J. (1990), *El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo*. Comunicación, lenguaje y educación.
- ✚ Ezeiza, J., 2004-a. *La Carta de Navegación para la enseñanza de lenguas. Cuestionario para el análisis de materiales de enseñanza a la luz de los criterios*

propuestos por el Marco común europeo de referencia. Memoria de investigación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados. Universidad Antonio de Nebrija. Departamento de Lenguas Aplicadas.

✚ Fenner, Anne-Brit and Newby, David (2000), *Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness*. European Centre for Modern Languages.

✚ Foster, P. (1998), *A classroom perspective on the negotiation of meaning*. Applied Linguistics.

✚ García, E. y Corpas, J. (2003), *Aula 1 Nivel A1*. Barcelona: Editorial Difusión.

✚ García Santa-Cecilia, A. (1995), *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

✚ Gardner, H. (1993), *Inteligencias múltiple*. Barcelona, Paidós, 1998.

✚ Garmendia, A. y Corpas, J. (2003), *Aula 2 Nivel A2*. Barcelona: Editorial Difusión.

✚ Garmendia, A. y Corpas, J. (2004), *Aula 3 Nivel B1*. Barcelona: Editorial Difusión.

✚ Garmendia, A. Corpas, J. y Soriano, C. (2005), *Aula 4 Nivel B1*. Barcelona: Editorial Difusión.

✚ Garmendia, A. Corpas, y Sánchez, N. (2007), *Aula 5 Nivel B2*. Barcelona: Editorial Difusión.

✚ Giovannini, A. Martín Peris, E. Rodríguez, M. y Simón, T. (2000), *Profesor en acción I*. Madrid: Edelsa.

✚ Halliday, M. A. K., McIntosh, A. y Stevens, P. (1964), *The Linguistics Sciences and Language Teachin.*, Londres/Nueva York, Longman.

✚ Holec, H. (1981), *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford, Pergamon Press.

✚ Hutchinson, E., 1996. *What do teachers and learners actually do with textbooks? Teacher and learner use of a fisheries-based ELT textbook in Philippines*.

✚ Instituto Cervantes (1994), *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares, Publicaciones del Instituto Cervantes.

✚ Instituto Cervantes (2006/2007), *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Niveles A1-C2*. Madrid, Editorial Edelsa.

✚ Johnson (1982), *Communicative Syllabus Design and Methodology*. Oxford: Pergamon Press.

- ✚ Kleinman, H. (1997), *Avoidance behaviour in adult second language acquisition*, Language Learning.
- ✚ Knowles, M. (1990), *The Adult Learner: a Neglected Species*. Houston, Gulf.
- ✚ Krashen, S.D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, Pergamon Press.
- ✚ Little, D. (1991), *Learner autonomy 1: Definitions, issues and Problems*. Dublín, Authentik.
- ✚ Little, D. (1996b), *Taking control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong, Hong Kong University Press
- ✚ Llobera, M. et al. (1994), *La competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa.
- ✚ Long, M. (1983), *Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers*, Studies in Second Language Acquisition.
- ✚ Long, M. Y Crookes, G. (1992), *Three approaches to task-based syllabus design*. TESOL Quarterly.
- ✚ Lozano, G. y Ruiz Campillo, J.P., 1995. *Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos*. [En línea]. Actas del VIII seminario de Dificultades de la Enseñanza del Español a Lusohablantes, págs. 10-22 Documento disponible en http://www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/seminarios/seminarios00/02_criterios.pdf
- ✚ Martín Peris, E. (1996), *Las actividades de aprendizaje en los manuales de ELE*. Tesis doctoral, UPF. [En línea]. Documento disponible en <http://www.educacion.es/redele/biblioteca/martin.shtml>
- ✚ Martín Peris, E. (2004), *¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?* Universidad Pompeu Fabra, Barcelona.
- ✚ Martín Peris, E. Atienza, E. Cortés, M. González, V. López, C. Torner, S. (2008), *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid, SGEL-Educación. Instituto Cervantes.
- ✚ Munby, J. (1978), *Communicative Syllabus Design*. Cambridge, Cambridge University Press.
- ✚ Nedelsky, J. (1989), *Reconceiving autonomy: Sources, thoughts and possibilities*. Yale journal of Law Feminism, 1, 7-36.
- ✚ Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1991), *Estrategias de aprendizaje*. Madrid, Santillana, 1994.
- ✚ Nunan, D. (1989), *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge, Cambridge University Press, 1999.

- ☛ O'Malley, J.M. y Chamot, A. U. (1990), *Language Learning Strategies*. Cambridge, Cambridge University Press.
- ☛ Oxford, R. (1990), *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Nueva York, Newbury House.
- ☛ Pica, T. (1994), *Research on Negotiation: What does it reveal about second language learning conditions, processes and outcomes?*. Language Learning.
- ☛ Pica, T. (1996), *Do second language learners need negotiation*. International Review of Applied Linguistic.
- ☛ Prabhu, N. (1987), *Second Language Pedagogy*. Oxford, Oxford University Press.
- ☛ Richards, J. y Rodgers, T. (2003), *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press, Cambridge.
- ☛ Richterich, R. (1983), *Case Studies in Identifying Language Needs*. Oxford, Pergamon Press.
- ☛ Rubin, J. (1987), *Learning Strategies: theoretical assumptions, researches history and typology*. En A. Wenden y J. Rubin (eds), *Learner strategies in language learning*. Prentice Hall, Hemel Hempstead.
- ☛ Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I (2004), *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid, SGEL-Educación.
- ☛ Sans, N., 2000. *Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE*. Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes, 10-22.
- ☛ Skehan, P. (1993), *A Framework for the implementation of Task-Based Learning*. Applied Linguistics.
- ☛ Stenhouse, L. (1975), *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Ediciones Morata, 1987. — (1985), *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata, 1987.
- ☛ Stern, H. (1983), *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- ☛ Van Lier, L. (1996), *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. Nueva York, Longman.
- ☛ Vygotsky, L.S. (1978), *Mind in Society*. Cambridge, Harvard University Press.
- ☛ Vygotsky, L.S. (1995), *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, Paidós.
- ☛ Wilkins, D. (1976), *Notional Syllabuses*. Londres, Oxford University Press.

Williams, M. Y Burden, R. L. (1997), *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid, Cambridge University Press; Colección Cambridge de didáctica de lenguas, 1999.

Zanón, J. (1999), *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid, Edinumen.

8. APÉNDICE

PRIMER DESCRIPTOR

- Aula 1 unidad 1. En la actividad 4, *En la recepción* (página 12)
- Aula 1 unidad 2. En la actividad 1, *Dos semanas en España* (página 18)
- Aula 1 unidad 3. En la actividad 9, *Osos en España* (página 31)
- Aula 2 Unidad 4. En la actividad *En un bar* (página 34)
- Aula 2 Unidad 9. En la actividad *Tengo un problema* (página 79)
- Aula 3 Unidad 1. En la actividad *Promoción del 87* (página 10)
- Aula 3 Unidad 1. *De vuelta a casa* (página 11)
- Aula 3 Unidad 1. *¿Cuidas a tus amigos?* (página 14)
- Aula 3 Unidad 1. *Cambios* (página 15)
- Aula 3 Unidad 1. *Candidatos ideales* (página 15)
- Aula 4 Unidad 6. En la actividad 9, *Magia o Religión* (página 56)
- Aula 4 Unidad 10. En la actividad 3, *Quetzalcóatl* (página 84)
- Aula 5 Unidad 1. En la actividad 1, *Solteros, pero no solos* (página 10)
- Aula 5 Unidad 3. En la actividad 5, *Condiciones de trabajo* (página 33)

SEGUNDO DESCRIPTOR

- Aula 1 Unidad 2. *¿Por qué estudian español?* (página 19)
- Aula 2 Unidad 1. *Terror en las aulas* (página 11)
- Aula 2 Unidad 1. *Me cuesta...* (página 12)
- Aula 2 Unidad 1. *Dime cómo aprendes y...* (página 15)
- Aula 2 Unidad 1. *Un cuestionario de español* (página 15)
- Aula 4 Unidad 1. *Hablas un montón de lenguas* (página 10)
- Aula 4 Unidad 1. *Aprender a aprender* (página 11)
- Aula 4 Unidad 1. *Hablaba inglés fatal* (página 15)
- Aula 4 Unidad 1. *Para aprender mejor* (página 14)

TERCER DESCRIPTOR

- Aula 1 Unidad 4. *El mercadillo de la clase* (página 39)
- Aula 2 Unidad 6 *Denominacion de origen* (página 56)
- Aula 4 Unidad 3. *Hombres y mujeres* (página 31)
- Aula 4 Unidad 3. *España en democracia* (página 32)
- Aula 4 Unidad 4. *Bolero* (página 40)
- Aula 4 Unidad 6. *Líneas de Nazca* (página 50)
- Aula 4 Unidad 8. *Tradiciones singulares* (página 72)
- Aula 5 Unidad 2. *Premios príncipe de Asturias* (página 158)
- Aula 5 Unidad 9. *Trabajo temporal* (página 98)

CUARTO DESCRIPTOR

- Aula 1 Unidad 1. *Palabras en español* (página 10)
- Aula 1 Unidad 1. *Palabras en español* (página 10)
- Aula 1 Unidad 1. *Madrid, Barcelona y Sevilla* (página 88)
- Aula 2 Unidad 1. la actividad *De vuelta a casa* (página 43)
- Aula 2 Unidad 1. *Guía del ocio* (página 42)
- Aula 3. Unidad4. *Una pausa para la publicidad* (página 39)
- Aula 3 Unidad 6. *Un rebelde con causa* (página 51)
- Aula 4 Unidad 5. *¡Qué horror!* (página 43)
- Aula 4 Unidad 6. *Experiencias paranormales* (página 51)
- Aula 4 Unidad 9. *Opiniones de un arquitecto* (página 80)
- Aula 5 Unidad 2. *Una marea negra* (página 21)
- Aula 5 Unidad 4. *Dos comisarias* (página 41)
- Aula 5 Unidad 6. *Quien cumple, gana* (página 68)

SEXTO DESCRIPTOR

- Aula 5 Unidad 2. *¡Qué experiencia!* (página 26)

OCTAVO DESCRIPTOR

- Aula 1 Unidad 3. *¿Te sorprende?* (página 32)

- Aula 1 unidad 3. *El mundo latino en superlativo* (página 32)
- Aula 1 Unidad 8. *Poder latino* (página 72)
- Aula 2 Unidad 4. *Tú o usted* de la unidad 4 (página 36)
- Aula 2 Unidad 4. *¿Cómo son?* (página 38)
- Aula 3 Unidad 1. *Lenguas en contacto con el español* (página 16)
- Aula 3 Unidad 7. *Habla como un hombre* (página 58)
- Aula 4 Unidad 3. *Temas que preocupan* (página 26)
- Aula 5 Unidad 8. *Una campaña* (página 80)



NOVENO DESCRIPTOR

- www.difusion.com Ideas y Recursos. Navegación. Tareas online de Aula 1 y 2

La Editorial Difusión

Con la idea de facilitar un perfil de la Editorial difusión lo más claro posible voy a presentar de manera sucinta la Editorial y su filosofía, además incluyo una entrevista realizada por la revista marcoELE a los coordinadores pedagógicos. Todo esto, como ya he avanzado, para dar a conocer la posición con respecto al proceso de enseñanza aprendizaje de una LE/L2 que tiene la Editorial Difusión.

Creo que facilitando esta información clarifico un poco más la perspectiva que puede ir tomando el lector de la presente memoria. Ésta es la motivación principal que me ha movido a crear este apartado al interno de la memoria.

Gracias a la página web de la Editorial Difusión (www.difusión.com) he podido encontrar una breve descripción de la misma Editorial con su perspectiva y su filosofía sobre lo que significa el aprendizaje y la enseñanza de lenguas. Así, resumo a continuación aquellos aspectos informativos / descriptivos acerca de la propia Editorial que considero relevantes para la realización y la comprensión de este trabajo de investigación.

La Editorial Difusión nació en Madrid en 1988 con el objetivo de ser un centro de investigación metodológica, especialmente en el campo del Español Lengua Extranjera. Posteriormente, en 1993 se trasladó a Barcelona, donde se encuentra ubicada actualmente.

Difusión es una editorial especializada en la elaboración y distribución de materiales destinados a la enseñanza y el aprendizaje del español, el francés y el alemán como lenguas extranjeras. Desde la voluntad de renovación pedagógica continua de la editorial, su objetivo es ofrecer a los profesores materiales que recojan las últimas tendencias en investigación didáctica, que respondan a las necesidades de comunicación en el aula y que faciliten la labor docente en el día a día.

Los materiales proponen una aplicación coherente del **Enfoque por Tareas y de la perspectiva orientada a la acción**. En este marco metodológico se encuadran *Gente* -uno de los primeros manuales en todo el mundo en adoptar el enfoque por tareas y hoy referencia en el mundo de ELE-; *Socios*, que lleva el enfoque orientado a la acción al mundo profesional; *Gente Joven*, dirigido a un público adolescente, y *Aula*, el manual más reciente y al que dedicaremos el estudio y la realización de esta memoria.

A lo largo de todos estos años, la labor de Difusión ha sido el fruto de un intercambio constante con un profesorado cada vez más formado, implicado, crítico, autónomo y exigente. De este intercambio nace el Departamento de Formación y Comunicación E/LE,

dedicado íntegramente a conocer y atender las necesidades del profesorado a través del diálogo, las acciones de apoyo al mismo y la publicación de nuevos materiales.

Además, este departamento está especializado en la organización de actividades de formación en diferentes centros educativos del mundo a lo largo de todo el año, así como de Encuentros Prácticos de Profesores de ELE que en colaboración con International House Barcelona se celebran en Barcelona, Alemania, Suiza e Italia.

Entrevista con la editorial difusión. Fecha de publicación: 3 de noviembre de 2008

La revista *marcoELE* preparó para el número 7, 2008, una entrevista colectiva/mesa redonda virtual con los responsables pedagógicos del sector editorial español para el segmento del Español Lengua Extranjera.

A la misma fueron invitadas las siguientes editoriales : Anaya ELE, **Difusión**, Edelsa, Edinumen, enClave ELE, Español Santillana, SGEL y SM-ELE.

El texto que expongo a continuación corresponde a las respuestas enviadas sólo por la Editorial Difusión y por las personas designadas por ellas. La Editorial Difusión es la autora del manual que en esta memoria de investigación se trata de analizar.

El texto completo y las diferentes respuestas de cada una de las editoriales lo podéis encontrar en: <http://marcoele.com/entrevista-a-editoriales-de-ele/> o directamente en formato pdf en: <http://www.marcoele.com/num/7/02e3c09b4c0dca503/editoriales.pdf>

A continuación una breve introducción de los responsables pedagógicos de la Editorial Difusión que participaron en la entrevista:

Garmendía, Agustín

Ha sido profesor de español para extranjeros en Barcelona durante años. Entró a formar parte de Difusión en 1996. Desde entonces ha dirigido las labores de redacción y coordinación editorial de proyectos como Gente o Rond-point y ha colaborado en proyectos como Socios o la Gramática básica del estudiante de español. Como formador de profesores, ha realizado seminarios y talleres en diversos Institutos Cervantes del mundo (Bruselas, São Paulo, Berlín, Túnez, etc.) y en el Centro de Formación de Alcalá de Henares, y en numerosas universidades. En la actualidad es responsable de contenidos de la editorial Difusión. Es también coautor de Aula Internacional.

Sans, Neus

Profesora agregada de la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona, es formadora de profesores y autora de materiales como: Para empezar, Intercambio, Rápido, Gente y Gente joven. Es también la coordinadora pedagógica del curso Aula Internacional. Ha coordinado las dieciocho ediciones de las Jornadas de Didáctica del Español de Expolingua (Madrid) y codirige los Encuentros Prácticos de profesores de ELE de IH-Difusión (Barcelona y Würzburg). Imparte clases en postgrados de Didáctica de ELE de diversas universidades (Nebrija, Universitat de Barcelona Virtual, Málaga, Girona y Valencia) y de español a trabajadores inmigrantes en una ONG.

A continuación, la entrevista:

¿Cuál es su concepto / filosofía de un libro de texto / manual para ele? ¿cómo “enseña” un libro de texto? ¿qué criterios se deben aplicar para seleccionar /secuenciar muestras lingüísticas, contenidos funcionales, gramaticales, culturales, actividades...? ¿cuál es el perfil deseable en lo que se refiere a su uso por parte de docentes y aprendientes?

En Difusión entendemos que cada situación de enseñanza aprendizaje es una compleja combinación de factores y que el libro de texto no es más que uno de esos factores. Un buen manual es aquel que permite al profesor una gestión autónoma y propia del material, aquel que posibilita nuevos usos y lecturas para cada grupo de alumnos concreto. Todos sabemos que no hay dos clases iguales y los materiales deben facilitar la autonomía de uso, tanto por parte de los docentes como de los aprendices. Además de esta flexibilidad, creemos que a los buenos materiales hay que exigirles una serie de características muy diversas. Por ejemplo, en Difusión consideramos especialmente importante la calidad de las muestras de lengua y de los textos con los que va a trabajar el alumno. El input debe ser representativo, bien contextualizado, y su explotación significativa para el alumno y equiparable al procesamiento que ese tipo de textos tiene por parte de los hablantes. También prestamos especial atención a la claridad de las explicaciones gramaticales y funcionales: buscamos maneras de presentar y explicar reglas que ayuden verdaderamente al alumno a comprender el sistema y que sean operativas. En cuanto a la tipología de actividades, nos preocupa en gran manera que tanto el alumno

como el profesor sepan qué tienen que hacer y con qué herramientas cuentan para ello. La motivación es otro factor esencial en el diseño de buenos materiales: nos preguntamos constantemente “¿Tendríamos nosotros ganas de hacer este ejercicio? ¿Va a motivar al alumno para que tome la palabra?”. Desde nuestro punto de vista, las dinámicas de grupo generadas por las actividades y su gestión en el aula son factores primordiales si realmente perseguimos una enseñanza centrada en el alumno y orientada a la acción.

¿Cómo es posible ajustar un único modelo de libro / manual, o a lo sumo con escasas variaciones, a aprendientes con realidades culturales y lenguas maternas extremadamente distantes?

Como hemos dicho, entendemos que el auténtico animador de una clase de idiomas es el profesor. Si un material es de buena calidad, permite interpretaciones diversas, ritmos de administración variables, énfasis particulares en aspectos de especial interés para cada grupo de alumnos meta, etc. Lógicamente, es indudable que tener en cuenta la identidad de este alumno destinatario es lo ideal y, por esa razón, en los últimos años hemos publicado numerosas ediciones de nuestros manuales adaptadas a diferentes países de nuestros manuales. Con ellas, hemos dado respuesta a particularidades relacionadas con la carga horaria de los cursos, con la lengua materna o vehicular de los aprendices, su edad, algunos hábitos pedagógicos muy arraigados, etc.

¿Qué implicaciones profundas comporta/ha comportado el marco común europeo de referencia y más recientemente el plan curricular del instituto cervantes, más allá de un anagrama y una referencia en la portada o en la primera página?

Para nosotros, la publicación del MCER y de los Niveles de referencia del PCIC ha representado la confirmación y la profundización de las líneas en las que ya llevábamos trabajando mucho tiempo. Los manuales de Difusión ya partían del convencimiento de que las lenguas se deben describir, enseñar y aprender como herramientas de interacción social y tenían la interculturalidad y la autonomía del aprendiz como ejes.

Ante un mercado sumamente denso en oferta, ¿qué pautas debiera seguir un docente, o un equipo de profesionales, para analizar, juzgar y en su caso seleccionar un libro de texto para sus estudiantes?

Creemos que los criterios que hemos empezado a enumerar en la primera pregunta deben iluminar esta selección: actualización metodológica, adecuación al grupo meta, coherencia interna del material (tanto a lo largo de un nivel como en el interior de la secuencia didáctica); y más concretamente: calidad y variedad de los textos y las muestras de lengua, claridad de las consignas y de las conceptualizaciones gramaticales, rentabilidad de los contenidos y factibilidad de las actividades... y todo ello en un soporte gráfico de calidad: actual, motivador, rico culturalmente y eficaz desde el punto de vista pedagógico.

En su tesis doctoral, el profesor Martín Peris, recogía algunas citas en las que se subrayaba “una actitud crítica frente al libro de texto, basada tanto en las limitaciones que presenta desde el punto de vista didáctico (escaso margen de participación activa de los alumnos) como cultural (pobre conexión con la realidad más inmediata) como ideológico y social” y se refería a la creación de otros modelos de materiales curriculares, que superen las limitaciones del libro de texto... ¿qué cambios prevé, en lo que respecta al soporte y al concepto, el libro de texto/manual en el siglo de las nuevas tecnologías?

Estamos en un momento de profundos y aceleradísimos cambios y todo el mundo editorial se pregunta cuál es el futuro del libro de texto. Lo que parece claro es que, de momento, profesores y alumnos desean seguir disponiendo de un manual en papel por sus múltiples ventajas, y también por las actuales limitaciones tecnológicas de las aulas. Sin embargo, cada vez son más los profesores y centros que incorporan las nuevas tecnologías y las posibilidades que estas ofrecen en sus clases. Las editoriales estamos desarrollando fórmulas mixtas en las que se combinan y complementan materiales en papel con otros digitales.

¿Cuál es el papel real de los materiales complementarios? ¿muestran de alguna manera la insuficiencia del libro de texto/manual por sí mismo?

Al contrario. Estamos convencidos de que el buen docente de idiomas siente la necesidad de diseñar sus propios itinerarios articulando el manual de clase con los materiales complementarios y sus propias propuestas de actividades.

