ESTRATEGIAS DE ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA TEXTUAL POR PARTE DE ESTUDIANTES PORTUGUESES DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA: A CAMINO DEL APRENDIZAJE REFLEXIVO

Guadalupe Arias Méndez
Instituto Politecnico de Guarda (IPG)/
Unidade de Desenvolvimento do Interior (UDI)

RESUMEN: Cuando hablamos de adquisición estamos haciendo referencia a operaciones cognitivas difíciles de observar y analizar con algún rigor. Sin embargo, cuanto más intentemos saber sobre los mecanismos que influyen en la adquisición de una lengua extranjera en general, y sobre la adquisición de la competencia escrita en particular, más y mejor podremos orientar nuestra metodología e influenciar en los procedimientos que los aprendientes llevan a cabo para expresarse por escrito en español.

Partiendo de esta premisa, la presente comunicación pretende mostrar los resultados de un proyecto de investigación-acción llevado a cabo, durante el segundo semestre del año lectivo 2008-2009, con un grupo de alumnos universitarios portugueses de nivel A2 con la pretensión de superar las dificultades detectadas, de un modo sistemático, en anteriores años lectivos, a la hora de expresarse por escrito en español lengua extranjera.

De este modo, se procedió, por una parte, a analizar las actitudes, creencias, preferencias y estrategias relacionadas con el aprendizaje de lenguas extranjeras, así como, por otra parte, se aplicaron los principios de la evaluación continua y formativa, presentes en la versión española del Portfolio Europeo de las Lenguas y en las directrices de la Declaración de Bolonia, habiendo obtenido, como resultado, una mejora significativa, tanto a nivel gramatical como estructural, en el producto final pretendido: la elaboración de un comentario de texto escrito a partir del visionado de un reportaje de actualidad extraído de la página electrónica < http://www.rtve.es>

De esta enriquecedora experiencia podemos concluir que es necesario enfocar la práctica docente de una lengua extranjera como un proceso dinámico de reflexión-acción que debe, para ser realmente eficaz, implicar también al alumno, principal agente y destinatario del proceso. Este último, al tener acceso al conocimiento explícito de los factores y estrategias que intervienen en su proceso de aprendizaje, estará capacitado para realizarlo de un modo más autónomo y más responsable.

1. INTRODUCCIÓN

Diferentes creencias y mitos han perseguido tradicionalmente a las clases de lenguas extranjeras; y siguen vigentes, podemos afirmar desde nuestra experiencia, aún hoy, en plena era de las Tecnologías de la Información y del dominio del enfoque comunicativo. La revolución metodológica que Internet y la llamada Web 2.0, el teléfono móvil, la pizarra digital y el enfoque a la acción han impuesto en nuestra manera de planificar una clase de lengua extranjera, no han podido con el miedo a equivocarse, con la memorización de interminables listas de vocabulario, con la creencia de que el español es una lengua fácil, con la necesidad de contar con un salvador libro de texto... En fin, con todas esas ideas preconcebidas con que los alumnos, y también los docentes, entran en el aula.

Al mismo tiempo, y muchas veces por la falta de este y por la necesidad de cumplir programas o directrices académicas, no se ha promovido la reflexión explícita y en voz alta sobre estas creencias y sobre su validez en el progreso del aprendizaje como práctica habitual dentro de nuestras clases. La toma de conciencia de cómo aprendo y de cómo puedo aprender mejor necesita tiempo y preparación, tanto por parte del docente como del aprendiente. Sin embargo, y como pretendemos demostrar en la narración de nuestra experiencia, la rentabilidad de la inversión, si me permiten la metáfora bursátil, está garantizada, aun en los casos que se pudiesen creer más difíciles de superar.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA UTILIZADA

Como dijimos en una oportunidad anterior[1], el Tratado de Bolonia, con sus pros y sus contras, representa, en nuestra opinión, una oportunidad histórica para mejorar y perfeccionar nuestra metodología docente en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), con el objetivo final de formar aprendientes cada vez más autónomos y responsables de su propio proceso de aprendizaje, en este caso, del español como lengua extranjera (ELE) y, por extensión, de cualquier lengua extranjera a lo largo de la vida. Su

1 Arias Méndez (2009): "Aprende a aprender de tus errores: propuestas didácticas y sus resultados", en *Actas del III Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal.*

implementación en la enseñanza superior portuguesa se inició, sin muchas reticencias, a partir del año lectivo 2006/2007 y, en nuestro caso, fue acogida con gran entusiasmo.

La importancia que esta política educativa europea ha dado a la Orientación Tutorial y a la descentralización de la enseñanza debería reflejarse en el día a día de la programación didáctica. El alumno es, ahora, el centro del proceso educativo pero también su agente principal. Hay que ayudar, pues, a un cambio de roles, cambio este costoso tanto para docentes como para nuestros alumnos, acostumbrados a comportarse como meros almacenadores y reproductores de información.

Partiendo de esta base, y tras años de formación, autoformación, investigación y docencia de asignaturas –ahora denominadas Unidades Curriculares (UC)– de español como lengua extranjera en la enseñanza politécnica portuguesa, nos deparamos con la constatación de que, año lectivo tras año lectivo, nuestro alumnado de primer año transitaba de un nivel A2 a un nivel B1, según el MCER, con numerosas deficiencias, en la competencia de expresión escrita, a nivel de la construcción de los enunciados y a nivel de la organización textual, dificultades que, con la mera corrección sucesiva de errores de índole lingüística por parte del docente, no se acababan de solucionar.

Es decir, las dificultades presentes en las producciones escritas de nuestros estudiantes iban más allá del plano gramatical o léxico y eran, por ello, más difíciles de superar. Estamos haciendo referencia a la falta de coherencia interna de las frases, de los párrafos –casi siempre inexistentes–, a la no distinción entre el comentario objetivo y la expresión de la opinión y, en nuestra opinión lo más preocupante, al hecho de no poder recurrir a su lengua materna y a los mecanismos que en ésta se activasen al realizar una actividad similar por, también en esas tareas académicas, presentar numerosas dificultades.

Así, y con la convicción de que el esfuerzo que se iba a hacer daría los mejores resultados, se planificó, para el segundo semestre (de finales de febrero a mediados de junio) del año lectivo 2008/2009, un proyecto de investigación-acción que pretendía incidir en la mejora significativa del desempeño de nuestros alumnos a la hora de expresarse por escrito en ELE. Para tal, se utilizaron 10 sesiones, de 2 horas semanales cada una, que correspondían a las horas de Orientación Tutorial atribuidas a la UC semestral "Espanhol II". Esta UC, que poseía una carga horaria de 4 horas semanales, era de carácter opcional para los alumnos de las Licenciaturas de Marketing, Gestión, Contabilidad y Secretariado de la Escuela Superior de Tecnología y Gestión del Instituto Politécnico de Guarda, una localidad situada a unos 40 quilómetros de la frontera con España, más concretamente con la provincia de Salamanca. Era cursada con posterioridad a la de "Espanhol I" que tenía lugar en el primer semestre y a la que le correspondía la misma carga horaria.

En estas sesiones, se trabajó con un grupo de 25 alumnos, de los que 4 no habían obtenido resultados positivos en la UC del primer semestre. Este número no correspondía a la totalidad de los alumnos que iniciaron el aprendizaje del español a inicios del año lectivo, ya que algunos desistieron de "Espanhol II" por varios motivos, uno de los cuales era haber suspendido la del primer semestre. Para hacer una breve caracterización de nuestros aprendientes, podemos decir que constituían un grupo homogéneo en relación al nivel de conocimiento previo de la lengua y cultura española al iniciar la enseñanza superior, y que estaba compuesto por 13 chicas y 12 chicos entre los 18 y los 36 años, donde la edad media resultante era de 20 años.

De este modo, y al ser un grupo demasiado numeroso para nuestras pretensiones pedagógicas, se procedió a su distribución en dos grupos (Grupo 1 y Grupo 2), con base en los siguientes criterios:

– En primer lugar, según la calificación cuantitativa obtenida en la UC del primer semestre: en el Grupo 1 se encontraban los alumnos que habían obtenido una calificación superior a 12 (sobre 20) en "Espanhol I", lo que en la escala española correspondería a un Bien o 6;

– En un segundo momento, se tuvo en cuenta el nivel de compromiso con los resultados de las negociaciones entre la docente y el grupo-clase a lo largo de la UC del primer semestre: se distribuyeron por los dos grupos mencionados a los alumnos que no se sentían muy implicados ni motivados con la metodología más dialogante y participativa iniciada en el primer semestre, para así intentar "controlar" posibles perturbaciones en el transcurso de las sesiones de Orientación Tutorial;

– Por último, se prestó especial atención a las empatías entre los miembros de los diferentes grupos, favoreciendo el contacto entre pares de alumnos cuyo trabajo colaborativo pudiera resultar provechoso, a pesar de poseer niveles de competencia diferentes, y neutralizando el contacto entre otros pares de alumnos cuyo trabajo en común en nada beneficiaba para el desarrollo de las sesiones, desde el punto de vista del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Una vez establecida y divulgada la composición de los Grupos, presentada, negociada y aceptada la metodología docente y los criterios de evaluación, ambos fueron entrenados, de manera sistemática y explícita, en el desarrollo de una serie de estrategias relacionadas con:

– la clasificación y corrección de errores lingüísticos, de cohesión y construcción textual de los textos expositivos y argumentativos realizados en el primer semestre y en el inicio del segundo semestre;

– el análisis y reflexión sobre sus creencias y sus actitudes acerca del aprendizaje de una lengua extranjera en general, y del ELE en particular;
– la planificación de las tareas, el cumplimiento de plazos y de las indicaciones solicitadas en los criterios de evaluación continua de la UC, aspectos éstos relacionados con escaso desarrollo de la autonomía y de la responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje de ELE dentro y fuera de las horas de clase.

Los instrumentos de investigación y análisis que se utilizaron para llevar a cabo este proyecto fueron varios, con la intención de no caer en la monotonía, y fueron, también, diseñados especialmente para estas sesiones, de un modo personalizado. Así, los alumnos, con ayuda de un sistema de marcas creado por la docente, analizaron las dificultades presentes en sus producciones escritas y en sus pruebas de evaluación continua y final del primer semestre; también, respondieron a cuestionarios relacionados con creencias y actitudes ante el aprendizaje del ELE, inspiradas en (1) las indicaciones que Richards y Lockhart presentan en su obra *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, (2) en el apartado *Biografía* del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) validado por el Ministerio de Educación español para los 16 años, así como (3) se tuvo en cuenta la metodología llevada a cabo en la *Memoria de experimentación del PEL español de secundaria*. Se eligió esta versión del PEL por poseer un lenguaje más accesible para nuestro alumnado, no por su falta de madurez.

Posteriormente, ellos expusieron y contrastaron, en el aula y en voz alta, sus estrategias a la hora de llevar a cabo tareas relacionadas con las cuatro destrezas comunicativas en ELE, en otras lenguas extranjeras y en su propia lengua materna, y, de igual modo, realizaron prácticas orientadas de diversos aspectos gramaticales y de ampliación de léxico con base en recursos disponibles en internet, por grupos y durante 3 de las 10 sesiones de Orientación Tutorial en el laboratorio de lenguas de la escuela, de un modo autónomo, consciente y reflexivo al ir acompañados de una ficha de registro, denominada "Hoja de auto reflexión". Este documento fue elaborado por la docente de un modo personalizado y se procedió a su entrega a los alumnos en la primera sesión de Orientación Tutorial. Constaba de un espacio para el registro de las actividades de aprendizaje autónomo realizadas, otro para la exposición de sus comentarios y un último para su autoevaluación. Sobre este último documento, debemos decir que no jugó, dentro del proyecto, el papel pretendido para el fomento de la autonomía en el aprendizaje, ya que los alumnos no le dieron la importancia programada.

Al mismo tiempo, se realizaron sesiones individuales y con parejas de alumnos cuando fue necesario, para así poder responder más eficazmente a los diferentes ritmos de aprendizaje, al mismo tiempo que se pretendió demostrar un interés real y decidido por parte de la docente en la superación de las dificultades detectadas inicialmente.

Además de estos instrumentos de investigación y de análisis utilizados por los alumnos, la docente sistematizó y analizó los datos resultantes, al mismo tiempo que se diseñaron fichas individuales para cada alumno que se iban rellenando al finalizar cada sesión de Orientación Tutorial, para su estudio posterior. También, se creó un diario del docente en el que se fueron recogiendo impresiones, reacciones de los alumnos a las actividades propuestas, comentarios y deficiencias detectadas que, siguiendo la metodología de la investigación-acción, se materializarán en nuevas propuestas y oportunidades de mejora en posteriores años lectivos[2].

3. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA Y DE SUS RESULTADOS

Por último, y este es el aspecto que nos ha movido a la participación en este vigésimo primero Congreso dedicado, entre otras líneas temáticas, al texto como producto, se planificó una actividad en la que culminase todo este entrenamiento: la elaboración de un comentario de texto escrito a partir del visionado de un reportaje de actualidad. Para tal, los alumnos debían escoger uno de los programas seleccionados previamente por la docente de la página electrónica < http://www.rtve.es>, y que estaban disponibles en la versión digital de la UC a través de la plataforma de *e-learning* de la escuela (<http://www.ipg.pt>)

Así, los alumnos, tras recibir su texto inicial con una serie de marcas realizadas por la docente, de las que ya tenían conocimiento, tuvieron que activar una serie de estrategias según la escala de evaluación cualitativa obtenida (de 1 a 3, siendo el 1 el valor máximo y 3 el mínimo), intentando, con ella, atender a los diferentes ritmos de aprendizaje y responsabilizando, con orientaciones concretas, con ayuda del profesor y de los principios de la evaluación formativa, al propio alumno de su proceso de aprendizaje.

Por falta de espacio y de tiempo no nos podemos detener más pormenorizadamente en el procedimiento llevado a cabo y en los resultados obtenidos. Sin más, presentamos a continuación la propuesta concreta utilizada, así como se facilita un ejemplo de producción real de una de nuestras alumnas que manifestaba importantes dificultades iniciales[3]. Humildemente, esperamos que, con las adaptaciones que se consideren pertinentes, pueda ser útil en otros contextos de aprendizaje y para otros docentes de ELE.

2 Aunque no sea objeto de la presente comunicación, podemos ya adelantar que pretendemos implementar la propuesta metodológica que hoy estamos divulgando, con los ajustes y modificaciones pertinentes que han resultado de las conclusiones de este proyecto, en el presente año lectivo 2010-2011, en las UC de "Espanhol I" y "Espanhol II" con relación a la planificación, elaboración y presentación de un trabajo científico, dados los pésimos resultados de años lectivos anteriores.

3 Queremos agradecer a nuestra alumna Elisabete Carvalho su autorización para poder utilizar sus textos en la presente comunicación.

Como se anunciaba al inicio de la comunicación, sabíamos que el éxito estaba asegurado. Y lo más importante y motivador de nuestra profesión: el sabernos partícipes activos de la satisfacción de nuestros alumnos que, de un modo consciente y autónomo, ven superadas muchas de las dificultades detectadas inicialmente en el camino, arduo a veces, que significa aprender una lengua extranjera.

3.1. La propuesta: Ficha de revisión de estrategias

Como habéis visto, en vuestros comentarios corregidos aparecen una serie de marcas y de consideraciones. También os he atribuido una evaluación cuantitativa con base en una escala de 1 a 20 y una evaluación formativa con base en una escala cualitativa de 1 a 3.

La primera escala os es familiar pero, a lo mejor, no lo es tanto la segunda. Sin embargo, os habréis ido dando cuenta de que se han pretendido introducir una serie de actividades en las horas de tutoría un poco "diferentes". ¿Por qué "diferentes"?

Porque no se perseguía con ellas enseñaros nuevos conocimientos teóricos relacionados con la gramática, el vocabulario o el uso real del español, ni se practicaban tampoco competencias como la expresión oral o escrita; lo que nos propusimos era que fuesen más unas sesiones de pausa y de reflexión sobre lo que hacemos[4] para aprender lenguas, sobre el resultado de cómo lo hacemos y sobre cómo lo podemos hacer mejor.

Somos de la opinión de que no hay, en general, muchas diferencias de base entre los alumnos. Sin embargo, está claro que unos consiguen mejores resultados que otros. Entre otros, está el factor de las diferentes estrategias que unos y otros ponen en marcha para realizar las diferentes actividades de aprendizaje que proponen los profesores en clase.

Por los resultados obtenidos, está claro que existen algunas estrategias más eficientes que otras. El no usar las adecuadas no significa ser más torpe o más ignorante sino que, tal vez, no sabemos cuáles son; es decir, tal vez nunca nos hemos parado a pensar "en voz alta" en cómo hacemos las cosas, nunca nos hemos planteado la posibilidad de que, a lo mejor, no es que no sepamos sino que no sabemos cómo hacerlas mejor, qué hay que hacer para conseguir mejores resultados en las tareas que nos encargan.

Sin pretender dar una lección de psicología :), tan solo queremos servir de orientación para que la mayoría de nuestros alumnos, o todos, consigan buenos y satisfactorios

4 Utilizamos conscientemente ahora la primera persona del plural ya que el docente también es, o ha sido en algún momento, estudiante de lenguas extranjeras, por lo que él también trae consigo una serie de actitudes, creencias y estrategias de aprendizaje que pueden verse reflejadas en su metodología de enseñanza.

resultados académicos. Aunque para conseguir este objetivo hace falta la implicación activa y la aceptación de la responsabilidad por parte de los agentes del "juego pedagógico": el docente y el alumno.

¿O no es muy cómoda la creencia de que en clase me lo tienen que enseñar todo, que el profesor es el que sabe y es el que me tiene que transmitir todos los conocimientos? ¿Que el alumno, a modo de ser pasivo, está allí tan solo para recibir, en forma de "cápsulas", la información que le dan y que su único momento de responsabilidad es reproducirla correctamente cuando llegue el examen?

Creemos que la comodidad es pertinente a la hora de comprar un nuevo sofá o un colchón, no a la hora de iniciar el camino de aprender una lengua extranjera; camino con éxitos y fracasos, pero un camino que recorreremos mejor si sabemos qué nos puede ayudar.

Después de esta "charla", con la que esperábamos tan solo transmitir, a rasgos generales, nuestra concepción de lo que es el proceso de enseñanza-aprendizaje[5], vamos a explicar el significado de la escala de evaluación formativa que hemos ido atribuyendo a los comentarios, así como os indicamos los procedimientos o estrategias que podéis seguir para alcanzar los objetivos pretendidos con la actividad: mejorar en la expresión escrita en español lengua extranjera y avanzar en el desarrollo de vuestra autonomía como estudiantes.

Valor 1

Este valor significa que se han alcanzado los objetivos de expresión escrita pretendidos al nivel del léxico, gramática, construcción de los enunciados y estructura global del texto. *FELICIDADES*.

Sin embargo, creemos que es importante un momento de reflexión que nos permitirá ir más allá en vuestro éxito como estudiantes de lenguas extranjeras.

Os pido por ello que comencemos con la *Inducción de reglas gramaticales*:

– Localiza en el texto, y con la ayuda del diccionario de verbos conjugados que se te facilitó en el primer semestre, todas las formas en pretérito indefinido que habéis utilizado.

5 Tuvimos siempre en cuenta, desde el primer día de clase, que el alumno tiene que conocer, sin entrar en tecnicismos, el porqué de las opciones metodológicas del docente que, una vez analizados los materiales pedagógicos disponibles en el mercado, y según las características y necesidades de su grupo meta, elige una opción u otra, o una mezcla de varias, o ninguna, creando sus propias propuestas.

– Si estaba mal escrita la forma, en una tabla poned, por columnas, (A) la forma mal escrita > (B) en otra columna la forma correcta > (C) en la siguiente columna el infinitivo de verbo > (D) en la siguiente las formas del indefinido para las personas gramaticales "yo", "él", "nosotros" y "ellos" > (E) en la última columna, indica otro verbo que se conjugue igual en indefinido que el escogido por vosotros.

  Ejemplo:

A	B	C	D	E
*andé	anduve	andar	anduve, anduvo, anduvimos, anduvieron	estar

– Elabora ahora un enunciado nuevo con alguna de las formas verbales señaladas en la casilla (D).

– ¿Sabrías decir por qué utilizaste, en tu comentario y en los enunciados anteriores, este tiempo verbal y no otro?

– ¿Para qué crees que sirve este tiempo verbal en español?

– ¿Cuál sería el equivalente en tu lengua materna, en portugués?

Y ahora, vamos a continuar con una reflexión sobre *¿Cómo has hecho el comentario?*:

– ¿Qué hiciste para seleccionar el reportaje?

– ¿Qué hacías mientras veías/escuchabas el reportaje?

– ¿Cuántas veces viste el reportaje?

– ¿Cómo planificaste la elaboración de tu comentario? Señala las que se ajusten a los procedimientos utilizados:

  • Revisé las notas que tomé antes de comenzar a ver el reportaje con base en los datos (resumen e imágenes) que me ofrecía la página de internet seleccionada.

  • Revisé las notas que fui tomando a medida que iba viendo/escuchando el reportaje.

  • Determiné el objetivo de mi texto: comentario informativo o de opinión.

  • Escribí un primer borrador a partir de mis notas.

- Fui teniendo en cuenta la construcción correcta de los enunciados (concordancias de género y número entre los elementos, presencia de un verbo conjugado, enunciados no muy extensos).
- Fui teniendo cuidado en presentar una idea por párrafo.
- Al escribir el texto en mi ordenador, tuve cuidado en seleccionar la opción de "espanhol-modo internacional" o similar en la herramienta "idioma" para así obtener una primera corrección de mis posibles errores en la forma de las palabras.
- Al escribir el texto, consulté alguna vez el DRAE[6] on-line que se me ha facilitado en la bibliografía del programa de la UC y/o consulté mi diccionario bilingüe para comprobar cómo se escribía alguna palabra.
- Al finalizar la redacción de mi comentario, comprobé que no se me había olvidado responder a ningún apartado o "tópico" de los que aparecen en el programa de la UC referente a esta actividad.
- Al finalizar la redacción de mi comentario, volví a revisarlo prestando atención a la estructura interna –los enunciados– y corregí algún despiste que se me había pasado.

Valor 2

Este valor significa que no se han alcanzado completamente los objetivos de expresión escrita pretendidos a nivel del léxico (forma de las palabras), gramática, construcción de los enunciados o frases y estructura global del texto.

Sin embargo, no está del todo mal y con una revisión reflexiva y su posterior reelaboración, podrás pasar al nivel superior.

Por todo ello, te animamos a llevar a cabo una serie de ESTRATEGIAS DE REVISIÓN Y REELABORACIÓN:

– Organiza tu texto en tres bloques: introducción, desarrollo y conclusión.
– Ten cuidado en diferenciar el comentario objetivo de la expresión de la opinión. Te recomiendo empezar con un breve comentario objetivo del reportaje para, a continuación, pasar a exponer tu opinión. Puedes utilizar alguno de estos enunciados a modo de transición entre los dos tipos de texto: "Ahora bien, en mi opinión."., "En mi opinión, considero."., "Desde mi punto de vista, pienso que."..

6 Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua Española. [en línea] <http://www.rae.es>.

– Presta atención a las concordancias internas (género y número) de las frases: determinantes y artículos con los sustantivos, éstos con los verbos y con los complementos.

– Organiza tus ideas en párrafos, estableciendo uno por idea y compuestos por frases cortas.

– Para unir y relacionar las frases y los párrafos, utiliza los conectores estudiados en el semestre anterior ¿Te acuerdas? A lo mejor es hora de revisarlos y de ampliar/completar los dados en clase.

– Después, reelabora y entrega nuevamente para su revisión. En la siguiente sesión, *¡pasarás al nivel superior!*

Valor 3

Este valor significa que no se han alcanzado los objetivos de expresión escrita pretendidos al nivel del léxico (forma de las palabras), del uso de las reglas gramaticales vistas y practicadas en clase, de la construcción interna de las frases, de la construcción o estructura de los párrafos y/o de la estructura global del texto.

Creemos que debes emprender un proceso de reflexión y realizar nuevamente la actividad; eso sí, vamos a comenzar tomando como punto de partida estrategias diferentes a las utilizadas para, así, alcanzar los objetivos pretendidos y *pasar al nivel siguiente.*

Vamos entonces a poner en marcha una serie de *Estrategias de reflexión* como punto de partida para la elaboración de un comentario en español.

Opción A: Partimos del texto original

– Analiza el texto que entregaste y, con ayuda de las *marcas* que en él aparecen, decide cuáles han sido tus principales dificultades rodeando la opción correspondiente:

Dificultades en la forma de las palabras (léxico)		*Dificultades en la construcción interna de las frases*				*Dificultades en la estructura global de los párrafos*		*Dificultades en la estructura global del texto*	
sí	no	*Al nivel de las reglas gramaticales*		*Al nivel de las concordancias internas (género, número, ausencia de verbo conjugado)*		sí	no	sí	no
		sí	no	sí	no				

– Ahora, continuando con el análisis del texto que entregaste, vuelve a leer lo escrito y ve subrayando las ideas o las palabras más importantes de los principales núcleos temáticos.

– A continuación, agrupa las ideas o palabras que tengan un núcleo temático en común. Puedes utilizar diferentes colores para los diferentes temas.

– Finalmente, consulta las indicaciones del *Valor 2* para orientarte en la construcción de párrafos y en la estructura global del texto.

Opción B: Reiniciamos la actividad

– Si lo prefieres, puedes volver a ver/escuchar el mismo reportaje. Después, elabora una lista de palabras o expresiones que, espontáneamente, te vengan a la cabeza (es lo que se suele llamar "lluvia de ideas")

– Después, agrupa estas palabras o expresiones por rasgos temáticos comunes.

– Luego decide lo que quieres decir: vas a exponer lo que se dice en el reportaje, vas a presentar a los intervinientes, vas a exponer tu opinión sobre el tema del reportaje o vas a dar tu punto de vista sobre algún testimonio o afirmación que aparece referido en el reportaje.

– Consulta, a continuación, las indicaciones para el *Valor 2*.

– Por último, elabora el texto y entrégalo nuevamente. ¡Seguro que en la siguiente sesión pasarás al *nivel superior*!

3.2. Los resultados: El Óscar de Pé

A continuación presentamos, sin ningún tipo de corrección, la primera versión del comentario elaborado por una alumna que presentaba numerosas dificultades en el proceso de aprendizaje del ELE durante el primer semestre. Sin embargo, siempre se mostró abierta a las reformulaciones solicitadas por la docente, así como participó activamente en las sesiones de Orientación Tutorial realizadas con el resto del grupo, de modo individual y en pequeños agrupamientos en pareja. Formaba parte del Grupo 1 por haber obtenido la calificación cuantitativa mínima exigida que se expuso con anterioridad, aunque solo se le atribuyó el valor 3 en la producción escrita inicial, lo que demuestra la disparidad entre las escalas cuantitativas y cualitativas y la necesidad de su uso combinado para una mejor y más amplia evaluación del proceso de aprendizaje.

"Yo voy hablar sobre el óscar de Penélope Cruz, yo escolie este tema porque me interesa saber un poco mas de la cultura española y también fijar a conocer la famosa actriz Penélope Cruz que tanto obvia fallar y que hacia publicidad de una Loja de ropa entre otras mas.

El medió de cual yo extraje el reportaje fue atreves de la plataforma, enlaces de enteres, después fue vídeos informativos y fue en la informe semanal.

Esta reportaje habla sobre el óscar de Penélope Cruz una actriz madrileña que ganó un óscar mas deseado en le mundo de las peliculas.

Penélope dice que fue increíble lo momento en que fue la presentación de las cinco actrices, qué hay sido preciosa, histérica y que todos que están partilhando este momento con ella que aquel óscar también los pertense y que dedica a todos os actores de su país.

Pedro Almodóvar esta estrictamente ligado a ella y que su felicidad también es dele, elle dice que Penélope se lanzó con determinación paciencia y valentía.

Es una actriz muy trabajadora, consigue improvisar, ella es muy profesional. El año de 1992 fue importante para Penélope, fue un inicio de una carrera. Penélope hay participado en algunas películas tasi como: volaverunt; Belle epoque; Abre los ojos; Vanylla sky; note muevas, entre otros.

Penélope dice que todas películas tiene significado para ella, lo trabajo le encanta, ella cree que es mejor trabajar un poco menos y tener mas días libres, su entrega absoluta hay dado muchos premios.

Yo cre que hay mucha gente que gustaba de ser como esta actriz madrileña, bonita con suceso en la carrera, pois creo que ella es conocida en todo mundo mas pienso que nem todos saben que es española, es una persona que encanta. Debido a su seceso profesional ella faz muchas publicidades desde ropa, cremas y otras cosas más, me gustó hablar sobre ella".

Tras sucesivas sesiones, según se ha explicado en el apartado dedicado a la metodología, a mediados de mayo la misma alumna consiguió elaborar el siguiente comentario, que alcanzó el Valor 1 de evaluación formativa, y que presentamos a modo de cierre y conclusión de la presente comunicación:

> *"Voy a hablar sobre el óscar de Penélope Cruz. Ella estaba muy contenta porque es el oscar más deseado en el mundo de las películas.*
>
> *Yo extraje el reportaje de la plataforma de enlaces de interés. Yo elegí hablar sobre Penélope porque ella me gusta y porque es una mujer española muy conocida.*
>
> *Este tema me despertó interés porque yo quería saber un poco más sobre la cultura española y también porque quería conocer a la famosa actriz madrileña.*
>
> *Penélope Cruz es una actriz muy trabajadora, consigue improvisar, ella es muy profesional, ella dice que todas las películas son importantes y que empezó a trabajar muy nueva. Pedro almodóvar está estrictamente unido a ella y que su felicidad también es suya. Pedro dice que Penélope se lanzó con determinación, paciencia y valentía.*

En mi opinión Penélope ha ganado este óscar porque es buena actriz y que tiene éxito en la carrera. Creo que es conocida en todo el mundo pero pienso que no todos saben que es española. Yo creo que es muy bueno para España Penélope haber ganado el óscar pues es una honra para un país tener una actriz que se distingue entre otras más".

BIBLIOGRAFÍA

Arias Méndez, G. (2009): "Aprende a aprender de tus errores: propuestas didácticas y sus resultados", en *Actas del III Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal*, [en línea]: <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/actividad-internacional/consejerias/portugal/publicaciones/actasIIIcongreso.pdf?documentId=0901e72b8082e4bc>

Cassany, D. (1993): *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona: Graó.

Montolío, E. (coord.) (2000): *Manual Práctico de escritura académica*, Barcelona: Ariel (3 volúmenes).

Moreneo Font, C. y M. Castelló Badia (1997): *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa,* Barcelona: Edebé.

Moreneo Font, C. y J. I. Pozo (eds.) (2003): *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía,* Madrid: Síntesis.

Ministerio de Educación (2003): *Portfolio Europeo de las lenguas. Modelo validado para secundaria,* [en línea]: <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp.html>

Richards, J. C. y C. Lockhart (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press.

Vázquez, G. (1999): *¿Errores?¡Sin falta!*, Madrid: Edelsa.