Estrategias didácticas metacognitivas para el desarrollo de la comunicación oral y escrita

Begoña Souviron López
Universidad de Málaga

1. Introducción

Ante las circunstancias de aprendizaje centrado en el desarrollo de competencias, que vienen dadas por el MCERL dentro del espacio común europeo de educación, proponemos paradigmas de aprendizaje centrados en procesos que incluyan los procedimientos necesarios para que los primeros se desarrollen de manera eficiente.

Este es el ámbito que hoy día parece más necesitado y cuya investigación está más que justificada. Conforme a nuestro objetivo queremos dedicar especial atención a las reflexiones sobre la investigación y la práctica docente en el aula porque, para llevar a cabo una actualización relevante de los planteamientos curriculares donde predomine la acción comunicativa y la perspectiva pragmática, es preciso entender el aprendizaje de forma contextualizada, desde una óptica funcional y con un enfoque constructivista. Por eso dedicamos especial atención al desarrollo de competencias integradas centrándonos en ámbitos de referencia interdisciplinares.

Los medios audiovisuales nos ofrecen múltiples y singulares ejemplos a través de los cuales nuestros estudiantes, futuros docentes de Español como LE o L2, adoptan paradigmas didácticos eficaces que pueden ser llevados a la práctica en sus propuestas de intervención en el aula.

Los diseños curriculares derivados de los enfoques comunicativos tienen como uno de sus principales objetivos fomentar el aprendizaje de la lengua mediante su uso, integrando las cuatro destrezas (hablar, escuchar, escribir y leer) para alcanzar una comunicación práctica y eficaz.

Cuando consideramos que este objetivo ha de ser asumido por los docentes de Lengua o de Español como LE o L2 en su periodo de formación, vemos que se hace necesaria la contextualización de los aprendizajes tanto lingüísticos como socio-culturales mediante la recreación de situaciones reales o verosímiles de comunicación. Esta condición requiere por parte de los docentes una doble articulación de su labor en los planos de exposición y argumentación y en el de simulación para crear situaciones de aprendizaje constructivo que sean paradigmáticas y significativas.

La reflexión sobre los mecanismos de la lengua y sus elementos formales contribuye a una mejor recepción y comprensión de las producciones ajenas así como a la corrección de las producciones propias pero si no programamos situaciones reales que incluyan actos de habla, la formación que ofrecemos a nuestros estudiantes será insuficiente.

El desarrollo de la competencia comunicativa implica planificar tareas que aseguren el dominio pragmático de la misma aunque para alcanzar un conocimiento profundo y significativo e la Cultura y la Sociedad en las que se usa esa Lengua necesitemos:

El progresivo conocimiento de la Lengua va estructurando desde el nivel de contenidos aplicados cada uno de los procedimientos que se llevan a cabo en los procesos de aprendizaje de las distintas fases que constituyen el dominio de la Lengua, permite ir abordando los diferentes ámbitos de conocimiento que favorecerán el desarrollo de las destrezas: escuchar, hablar y conversar, leer y escribir.

Necesitamos conjugar, por lo tanto, en la práctica de las habilidades lingüísticas del profesorado, en el sentido que da Saló Lloveras al término, las estrategias didácticas cognitivas para favorecer el desarrollo en el conocimiento del medio lingüístico, social y cultural donde éstas se practican, con la puesta a punto de estrategias metacognitivas para fomentar un aprendizaje más complejo que incluya *aprender a hacer* y *aprender a ser*, acciones propias del ámbito de la competencia lingüística y estratégica.

Tratar de manera integrada las materias de Lengua y Literatura favoreciendo el contacto de los alumnos con discursos modélicos iconográficos o escénicos procedentes de otros espacios mediáticos permite despertar la conciencia de comunicación e interacción del aprendiz dentro de una tradición y una cultura determinadas.

La promoción de la interacción social se dará en primer lugar en el aula, un espacio privilegiado para la investigación-acción que invita a la construcción de un aprendizaje significativo y constructivo entre los miembros de los grupos.

2. Estrategias metacognitivas

De todas las estrategias más importantes que podemos desarrollar en el aula cobran especial relevancia en la actualidad aquellas que contribuyen al desarrollo de competencias metacognitivas como:

a) Capacidad de reflexión sobre los principios y las concepciones relativas a la lengua, la enseñanza y el aprendizaje inherente a las actividades y las prácticas educativas. A la hora de emprender cualquier tipo de diseño curricular previo a la programaciones de ciclo o de aula, al margen de las pautas que vienen marcadas por las correspondientes normativas legales, se hace necesaria una tarea previa de diagnóstico sobre el modelo de Lengua que pretendemos enseñar y los propósitos a los que obedecerá dicho aprendizaje en el seno de un contexto social y escolar preciso. En la actualidad se hace constante referencia a la necesidad diseñar y programar tareas conforme a la diversidad del alumnado, diversidad que puede venir marcada, en el caso de la enseñanza del Español como L/E o L2 casi siempre más por cuestiones de nivel en el dominio de la Lengua que de carácter social. Ese diagnóstico previo nos lleva a establecer el marco en el que se desenvuelve nuestra labor docente y las condiciones que han de ser tenidas en cuenta.

b) Capacidad para realizar elecciones metodológicas justificadas y creativas conforme a una situación concreta de enseñanza/aprendizaje. En un mundo donde la información es dominio de las nuevas tecnologías y el conocimiento está a disposición de quien quiera- y sobre todo de quien sepa y pueda usarlo y administrarlo- cobran especial relevancia el desarrollo de las capacidades de análisis y síntesis para seleccionar, escoger y sintetizar los contenidos básicos en nuestra labor docente. Dentro de una sociedad gobernada por los medios de comunicación el sentido es proliferante y las disciplinas no se mantienen en su campo de manera tan exclusiva como en las artes medievales del Trivium y el Cuadrivium. Asistimos a la gran eclosión interdisciplinar desde un enfoque holístico, lo que puede hacer más difícil en un momento dado distinguir cuáles han sido y son en el presente las constelaciones culturales que se convertirán en paradigmáticas con el paso del tiempo. Los futuros docentes no solo necesitan pautas de actuación sino modelos de programación de contenidos que tienen ya tradición en la didáctica de la lengua extranjera en los países europeos abordados desde el área de *Cultura y Sociedad* en Europa o de *Estudios culturales* en América. El aporte de criterios metodológicos de aplicación más precisos respecto a cómo se llevan a cabo los procesos, qué procedi mientos se contemplan, cuáles son las estrategias que se fomentan así como las técnicas que favorecen el desarrollo de dichas estrategias son ya cuestiones menos desarrolladas y que sin embargo demanda en la actualidad nuestra atención.

c) Capacidad de emplear el juicio crítico profesional para llevar a cabo la valoración y adaptación al contexto concreto de estrategias metodológicas, materiales y recursos orientados a la enseñanza de las destrezas. El enfoque pragmático-comunicativo y la programación por competencias, partiendo de la identificación y selección de los *Actos de habla* que sean considerados más necesarios en el desarrollo de las sucesivas dinámicas de aprendizaje, son aspectos que debe afrontar todo profesor. Podríamos afirmar que el mero hecho de que los profesores se cuestionen estos temas, está asegurando una intervención didáctica más adecuada. Siempre podemos partir en esos casos de las rúbricas orientadas a medir la calidad o eficacia por parte de los alumnos de nuestras propuestas y actuaciones, pero en cualquier caso ese procedimiento de autoevaluación será proporcionado como modelo a los estudiantes y futuros docentes para que tengan en cuenta aspectos cualitativos, sobre todo, de la acción docente en su conjunto y en sus diferentes aspectos con el objetivo de que consideren la evaluación como instrumento esencial del aprendizaje y como herramienta que les permite *aprender* y *aprender a hacer*.

d) Capacidad para evaluar y aprender de la observación de experiencias en el aula y de la simulación de actividades prácticas. El mismo efecto de refuerzo de las capacidades metacognitivas tiene la evaluación dirigida a medir aspectos parciales, concretos y conmensurables de las actividades docentes dentro del aula. Como hemos explicado anteriormente la adopción de estrategias metacognitivas repercute en el desarrollo de las capacidades de los alumnos para afrontar tareas que requieren no sólo *saber, sino saber hacer* y manifestarse sobre los procesos y resul-

tados de sus propios aprendizajes, lo que se ha dado en llamar *trasposición didáctica* en la formación de futuros docentes[1].

Las estrategias metacognitivas pueden ser desplegadas a la hora de plantear las tareas como resolución de problemas en el sentido en el que se expresa Monereo[2] y ser especificadas del siguiente modo:

- Enfocar y delimitar el objeto de aprendizaje. Esto supone igualmente saber contextualizar y contemplar una visión de conjunto donde podemos insertar lo ya conocido y prever el lugar que ocupará lo que vamos a aprender. Centrar la atención y dar prioridad a la comprensión podrían ser acciones consideradas en este caso como procesos que favorecerían el desarrollo de las estrategias que pretendemos alcanzar.

- Ordenar y dar una estructura al objeto de aprendizaje. Implica expresarnos sobre cómo aprendemos mejor y cómo podemos organizar el tiempo de estudio; formular los objetivos, identificar el qué y el para qué de cada tarea, contar con todo lo necesario para llevarla a cabo y buscar oportunidades para practicar lo aprendido más allá del ámbito concreto de aprendizaje en el que nos hemos desarrollado.

- Evaluar el propio aprendizaje. El proceso de evaluación y autoevaluación nos permite aprender a controlar de forma estratégica los propios problemas, estableciendo los procedimientos más adecuados y a buscar y sopesar las soluciones más adecuadas para ellos.

3. Estrategias de aprendizaje indirectas. Estrategias afectivas y sociales

Respecto a estos tipos de estrategias diremos que no dependen mucho del campo de acción en el que sean desplegadas. Las afectivas, sobre las que se centran de hecho muchos de los seminarios y cursos actuales de coaching personal, se centran en la:

- Adopción de técnicas de relajación y respiración para reducir la ansiedad y controlar las emociones, muy útiles a la hora de afrontar exposiciones orales y comunicaciones.

- Búsqueda de maneras de mantenerse motivado pensando en los aspectos positivos, arriesgándose con prudencia y esperando la recompensa.

Por lo que respecta a las estrategias sociales podrían caracterizarse como:

- Estrategias que permiten pedir aclaraciones, verificaciones o correcciones.

1. Este concepto original de Chavallard ha sido difundido por Mendoza Fillola en su *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*.
2. "La competencia informacional desde una perspectiva psicoeducativa: enseñanza basada en la resolución de problemas prototípicos y emergentes".

- Estrategias de interacción con los otros en clase o fuera de ella con los hablantes nativos; empatizar con los demás, intentando comprender su cultura, pensamientos y sentimientos.

El siguiente gráfico manifiesta el modelo de forma operativa:

USO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (Valcárcel, Coyle y Verdú, 1998)			
PROCESOS		**ESTRATEGIAS**	**TÉCNICAS**
I. SENSIBILIZACIÓN Y MOTIVACIÓN			
A. Procesos de planificación	(....)	1. Planificar las tareas de aprendizaje	S Fijarse metas y objetivos
	(....)	2. Organizar la planificación	S Planificar las partes y las ideas principales
	(....)	3. Auto-dirigir el aprendizaje	S Identificar y controlar las intervenciones
	(....)	4. Auto-controlar las intervenciones	S Comprobar y auto-corregir los errores
	(....)	5. Identificación de problemas	S Identificar los puntos centrales de la tarea
B. Procesos afectivos	(....)	6. Control emocional	S Hablarse en voz baja para reducir la ansiedad
	(....)	7. Auto-animarse	S Auto-formularse expresiones de ánimo; auto-recompensarse por las intervenciones de uno
	(....)	8. Auto-responsabilizarse del aprendizaje	S Llevar diarios personales de trabajo; proponerse objetivos de aprendizaje
	(....)	9. Auto-reforzar el aprendizaje	S Participar activamente en las tareas de aprendizaje; autoevaluarse.
	(....)	10. Tomar decisiones respecto a necesidades de aprendizaje	S Dar prioridad a ciertas necesidades de aprendizaje
C. Social	(....)	11. Pedir aclaración mediante preguntas	S Hacer preguntas para pedir aclaración sobre aspectos que no se comprenden
	(....)	12. Pedir ayuda	S Pedir que le corrijan a uno
	(....)	13. Cooperar con los compañeros en la resolución de problemas	S Trabajar con los demás compañeros, de forma cooperativa, para resolver tareas.
	(....)	14. Identificación con las ideas y sentimientos de los demás	S Identificarse con la forma de pensar de los compañeros y con sus sentimientos

II. ADQUISICIÓN Y CODIFICACIÓN			
D. Comprensión	(....)	15. Atención dirigida y selectiva	S Dirigir la atención hacia detalles específicos o hacia las ideas generales, subrayar, entresacar datos, ...
	(....)	16. Adivinar por el contexto	S Realizar asociaciones, utilizar claves contextuales, ...
E. Retención	(....)	17. Memorización	S Recombinar elementos, tomar notas, parafrasearlos, ...
		18. Imitación	S Repetir modelos, usar e imitar patrones, ...
F. Construcción	(....)	19. Elaboración de oraciones o textos	S Recombinar elementos, sustituirlos, tomar notas, parafrasear
	(....)	20. Interacción con los demás	S Practicar con los compañeros de clase en grupo o por parejas
	(....)	21. Análisis de la L1 y L2	S Reflexión sobre las reglas que operan sobre la L1 y L2, análisis contrastivo, ...
		22. Uso de recursos y materiales de referencia	S Uso del diccionario, gramáticas de consulta y otras fuentes de referencia.
G. Transformación	(....)	23. Traducción directa o inversa	S Traducir de una lengua a otra
	(....)	24. Deducir reglas y significados	S Deducir e inferir reglas y significados, imaginárselos según el contexto
	(....)	25. Ampliar oraciones y textos	S Ampliar la extensión de oraciones y textos
		26. Resumir	S Resumir información de textos orales o escritos
III. AUTOMATIZACIÓN			
H. Transferencia	(....)	27. Transferir elementos a otras situaciones	S Aplicar lo que se ha estudiado a otras situaciones más o menos similares
I. Comunicación	(....)	28. Compensar la falta de competencia con otros recursos	S Valerse de recursos variados para superar las limitaciones que uno tiene a la hora de hablar o escribir. Ejemplos: imaginarse el significado, recurrir a otra lengua, usar gestos y mímica, parafrasear lo que se dice, dar muchas vueltas con el vocabulario reducido que uno tiene hasta comunicarse, etc.

IV. EVALUACIÓN			
J. Autoevaluación	(....)	29. Auto-evaluar los procesos	S Revisar continuamente el progreso que se está consiguiendo con la lengua materna y la LE
	(....)	30. Auto-evaluar los resultados finales	S Valorar los resultados finales de cada mes, trimestre o curso

4. Aspectos metodológicos

A la hora de hablar de procedimientos innovadores en el desarrollo de estrategias didácticas, es necesario distinguir entre *competencia* y *destreza* porque ambos conceptos definen los dos criterios claves de la Competencia comunicativa: *eficacia* y *propiedad*. En cuanto a la manera de desarrollar estos principios, podemos apelar al concepto de *estrategia* en el sentido en el que se expresan John Greene y Brant Burlesen[3] (2003), que especifican un número determinado de habilidades para la interacción, como las verbales, las discursivas y conversacionales, las productoras y receptoras de mensajes así como las directivas y no verbales.

Proponemos una definición de *destrezas* como aquellas que se refieren a un comportamiento conceptual, emocional o senso- motor. Así las destrezas se manifiestan como una manera de destacar determinada habilidad, lo que significa capacidad para actuar. Dicha capacidad puede ser concebida como motivación, ya sea en función de la confianza, el objetivo y el refuerzo potencial o bien como conocimiento conceptual en el caso de las estrategias cognitivas e incluso en el de las procedimentales o en el de las mismas metacognitivas.

Clair Pond y Michael Siegal[4] en *Processing strategies and executive functioning as a basis for discourse acquisition*, señalan de acuerdo con el análisis de Surian, que las estrategias para procesar el sentido del mensaje, más que centrarse en el significado del mismo, se desarrollan atendiendo a estructuras formales, o sea a la manera en que son expresadas. A medida que van creciendo, los niños acumulan experiencia expresiva y necesitan menos esfuerzo para captar todos los factores que intervienen y conforman la realidad así como la intencionalidad comunicativa que hay en ella. Se podría afirmar, por consiguiente, que tanto el desarrollo pragmático como la facultad de razonamiento evolucionan paralelamente en función de la puesta a punto y práctica de esas destrezas.

Por eso es útil desde el punto de vista de la Lingüística aplicada, en general, y de la Didáctica de la Lengua, en particular, diseñar secuencias didácticas en las que nuestros futuros docentes se planteen la realidad lingüística y los factores que intervienen en sus diferentes y posibles manifestaciones. Para hacer efectivo ese aprendizaje los profesionales de la enseñanza han de pensar, no solo en mejorar su nivel de expresión mediante el desarrollo de estrategias adecuadas a sus capacidades y exigencias como futuros do-

3. 3 Greene, J. y Burlesen, B., *Handbook of Communication and social Interaction Skills.*
4. 4 Pond, C. y Siegal, M.: "Processing strategies and executive functioning as a basis for discourse acquisition", en Rickheit y Strohner: *Handbook of Communication Competence*.

centes de lengua, sino en diseñar dinámicas que sean susceptibles de trasposición en su práctica docente y en distintos niveles.

Será fundamental que el docente, tanto el formador de profesores en la universidad o en los cursos de capacitación, como los profesores en sus respectivas aulas escolares, fomenten una dinámica de aprendizaje basada en la motivación, que observe y haga compatibles las necesidades y objetivos de la programación en general con las de los alumnos. Involucrar a los alumnos en el mismo proceso de programación didáctica puede ser un buen recurso para conseguir ese objetivo porque cuando los alumnos se implican, cuando se ven inmersos en procesos dinámicos de aprendizaje cuyos proyectos o productos son creados y presentados por ellos mismos, asumen el capítulo de evaluación como instrumento crucial de su formación. La enseñanza dentro de esos parámetros se convertirá en un proceso activo, donde los alumnos serán adiestrados para *aprender cómo se aprende*, es decir, en el auto-aprendizaje.

5. Desarrollo de estrategias metacognitivas en la comunicación escrita

Según el modelo de Álvarez Angulo, un buen programa de didáctica de la escritura y composición de textos permite desarrollar una serie de estrategias metacognitivas a la hora de acceder al conocimiento o, como él dice, al hecho de "leer el mundo" y este modelo promueve también la planificación previa que implica el hecho de leer para saber, analizar y sintetizar mediante esquemas y resúmenes. Pero no queda ahí el nivel de exigencias de un programa centrado en el desarrollo de estrategias de comunicación, porque además, según el autor, la didáctica de la expresión escrita se centra en una producción textual que demanda leer para escribir borradores o textos intermedios previos a la composición final, lo que a la postre implica atender a los procesos de:

1. Reflexionar sobre el propósito de la escritura.
2. Diseñar estrategias para dar sentido.
3. Considerar posibles ambigüedades.
4. Establecer variables.
5. Diseñar un plan de acción, prever y ordenar ideas.
6. Seleccionar estrategias adecuadas.
7. Analizar el funcionamiento de plan.
8. Revisar la eficacia de las estrategias.
9. Supervisar el plan y las relaciones que establece el mismo con el entorno y el ámbito personal.

6. Desarrollo de estrategias metacognitivas en la comunicación oral

Vilá i Santasusana (2008) en *La secuencia didáctica como metodología para la enseñanza y el aprendizaje del discurso oral formal* señala que en clase la comunicación oral implica *hablar para aprender*, es decir, dialogar para negociar significados y construir conocimientos. En

ese proceso se negocia, se acuerdan las fórmulas orales más adecuadas y efectivas que podrán ser usadas para la composición de textos escritos. Los alumnos seleccionan, organizan y conectan sus propuestas e ideas. Para movilizar el conocimiento, los intereses y las estrategias metacognitivas, indaga sobre lo que sabe, se habla sobre creencias y percepciones así cómo sobre maneras de aprender, creándose expectativas de conocimiento. A través del diálogo y el debate, el profesor formula preguntas y favorece interrogantes y temas de discusión, contribuyendo todo ello a verbalizar el conocimiento acumulado.

En cuanto a la metodología destaca Vilá que es útil diseñar actividades orales en el aula especificando y planificando tanto lo que tienen que hacer los estudiantes, como lo que tienen que decir y aprender cuando actúan como emisores en relación a los receptores y en relación a los mismos objetivos de aprendizaje. Un enfoque bilateral de las actividades puede significar una mayor implicación de los alumnos a la hora de valorar la aportación de los compañeros. No basta con opinar de forma superficial, hay que argumentar siendo capaces al menos de extraer unas conclusiones o síntesis del proceso que han seguido.

La clave está en que aprendan a exponer, justificar y a argumentar sus valoraciones, siendo conveniente que se expresen al menos respecto a las operaciones de selección de la información relevante, posible información que la complete, reformulación y valoración de la misma.

Dedicar en clase un espacio regular a verbalizar las reflexiones metadiscursivas en virtud de la dimensión social que adquiere la oralidad, favorece la transformación de formas lingüísticas que, a menudo, aparecen por casualidad o intuición en la puesta en práctica de estrategias comunicativas. Este proceso permite a los alumnos y futuros docentes tener más control sobre su discurso, así como manifestar posibles dificultades y habilidades tomando conciencia de ellas.

Las pautas de valoración general de la producción del discurso final pueden establecerse en torno a los siguientes indicadores:

a) Saber estructurar un discurso oral:
   - Introducción (justificar, anticipar, motivar).
   - Desarrollo (seleccionar, jerarquizar, ordenar).
   - Conclusión (sintetizar, dar coherencia, explicar).
   -

b) Saber utilizar organizadores discursivos:
   - Usar organizadores precisos y variados.

c) Saber usar estrategias para hacer el discurso comprensible e interesar a los receptores:
   - Reformular ideas principales, aclarar mediante paráfrasis, repeticiones, definiciones y ejemplos.
   - Implicar a los receptores, con preguntas retóricas, conocimientos y experiencias compartidas.

Mantener un discurso oral extenso no es una habilidad que se desarrolle espontáneamente, hay que aprenderla y, por tanto, enseñarla. Si bien en la Grecia clásica la oratoria y la retórica tenían como objeto enseñar las formas adecuadas de convencer, de exponer ideas oralmente, con los años la escuela fue centrándose más en el discurso escrito hasta el punto que la expresión oral quedó reducida al ámbito de la conversación y la charla más o menos culta que se aprendía de forma natural.

En el siglo XX el desarrollo de los fundamentos pedagógicos y psicológicos influyeron en el cambio de conceptualización de la lengua oral y escrita así como en el de las relaciones que mantienen entre ellas dentro de los procesos de aprendizaje. En este sentido la enseñanza de las lenguas extranjeras fue pionera al poner el acento en la importancia de la gramática comunicativa desarrollando metodologías basadas en estudios y propuestas de actuación sobre el diálogo y la conversación en situaciones de habla concretas.

7. Evaluación

Puede incluir la observación del profesor, la comunicación, la reflexión del estudiante, el inventario metalingüístico, el inventario de los centros de interés, las entrevistas a los padres, el conocimiento de los sonidos, el manejo de libros, el uso del símbolos, la prueba de nombres, el desarrollo de la escritura y la ortografía, la exposición sobre el cuento, el análisis y la modificación de errores, el inventario informal de la lectura, el desarrollo de carpetas o folletos, rúbricas y listas por lo que a estos efectos podemos formular cuestiones sobre:

Participación:
¿Está el alumno concentrado en la tarea?
¿El estudiante contribuye a las discusiones del grupo?
¿El estudiante contribuye a menudo a la discusión general?
¿Cuándo contribuye, cuál es la calidad del discurso?

Esfuerzo:
¿Cuál es el nivel de implicación del estudiante para crear el mejor producto posible?
¿Cuánto tiempo utilizó en el proyecto?
¿El esfuerzo empleado le permite sobresalir o quedar por debajo de la media?
¿El esfuerzo ha sido acorde con sus capacidades de manera que le permite progresar?

Dominio del Contenido:
¿Puede exponer el concepto o la historia a alguien?
¿Puede enseñar con detalle el concepto o la historia a sus compañeros, reflexionando sobre el proceso de aprendizaje?
¿En qué medida podría el individuo evaluar su propio trabajo?

Calidad de los productos escritos:
¿El autor tiene en cuenta a su audiencia?
¿El trabajo muestra la progresión frente de otras obras del estudiante o grupo?

¿El estudiante ha demostrado el conocimiento de las convenciones literarias de una historia, teniendo en cuenta la reglas de gramática y de ortografía propias de su edad?
¿Presenta productos acabados o trabajo en marcha?

Detalles y claridad en la comprensión de la lectura:
¿Durante una sesión de explicación de una historia (*retelling*) recién leída, puede relacionar los acontecimientos que le han provocado interés?
¿Evidencia la capacidad de extrapolación?
¿Percibe el sentido general del texto?
¿Puede generalizar sobre ideas y caracteres de la historia?
¿Puede relacionar el texto con sus propias experiencias?
¿Puede hacer conexiones intertextuales?
¿Establece conexiones entre el texto y el mundo?
¿Es capaz de narrar el contenido de manera coherente?

Pensamiento creativo y pensamiento divergente:
¿En qué medida hace las tareas (historia o informe) y demuestra una capacidad de contrastar los resultados y su valor desde el punto de vista de: otra cultura / sexo / generación.

Cooperación y colaboración:
¿En qué medida trabaja de manera autosuficiente con ayuda de su maestro o de otros recursos operativos?
¿En qué medida puede el estudiante demostrar su capacidad de recabar la ayuda de otras personas y de sus opiniones para mejorar su proyecto?

A la hora de hacer una evaluación significativa tendremos en cuenta que:

- Los diarios de escritura y lectura son un recurso básico de información para el estudiante, porque, además de contener testimonios sobre la actualidad, incluye autoevaluaciones sobre su proceso de aprendizaje.

- Los diálogos grabados de explicaciones ayudan a alumnos que están en proceso de aprendizaje de la escritura a demostrar su nivel de comprensión lectora de forma más explícita.

- Los cuadernos temáticos refuerzan las funciones del diario, pueden ser más definidos y específicos.

- La realización de murales permite a los estudiantes la oportunidad de combinar textos e imágenes para crear una representación de una etapa de la historia, de un acontecimiento relevante o de una figura literaria.

- Historietas y comics, murales con una estructura más elaborada favorecen el dominio de las estrategias de escritura. Pueden también ser utilizadas para demostrar el conocimiento de la secuencia de una historia y fomentar los procesos de comprensión de la lectura.

Las carpetas de la lectura dan una idea de la experiencia acumulada por el estudiante y cómo progresa en función de la complejidad que puede ser observada en el análisis de los materiales incluidos a nivel de su historia de lectura y escritura. Por su parte las carpetas de escritura deben contener: historias cortas, colaboraciones, libros de imágenes, obras finalizadas, historias del individuo, grupo, historias del equipo y de la clase, murales y modelos.

Referencias Bibliográficas

ÁLVAREZ ANGULO,T. (2010): *Competencias básicas en escritura*, Barcelona: Octaedro.

GREENE, J. y BURLESEN, B. (2003): *Handbook of Communication and social Interaction Skills*, Mahwah, New Jersey: Erlbaum, pp. 835-870.

MENDOZA FILLOLA, A. y OTROS (1996): *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*, Madrid: Akal.

MONEREO, C y BADIA , A. (2012): "La competencia informacional desde una perspectiva psicoeducativa: enseñanza basada en la resolución de problemas prototípicos y emergentes", *Revista Española de Documentacion Cientifica*, núm. monográfico, pp. 75-99.

POND, C. y SIEGAL, M. (2008): "Processing strategies and executive functioning as a basis for discourse acquisition, en Rickheit y Strohner, *Handbook of Communication Competence*, , Berlín: Mouton de Gruyter.

SALÓ LLOVERAS, N. (2006: *Estrategias de comunicación en el aula. El diálogo y la comunicación interactiva*, Barcelona: Ceac.

VALCARCEL, M.; COYLE, Y. y VERDÚ, M. (1996). "Learning foreign languages: learner strategies", en McLaren, D. y Madrid, D. (eds). *A Handbook for TEFL*. Alicante: Marfil.

VILÁ I SANTASUSANA (2005): *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.