ESTRATEGIAS PARA FOMENTAR LA AUTONOMÍA DEL ESTUDIANTE EN LA CLASE DE ELE

Alicia de la Antonia Montoro
Instituto Cervantes de Estambul

Mónica Souto González
Instituto Cervantes de Estambul

RESUMEN

En el campo de la enseñanza de lenguas, el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje no es un tema nada nuevo. Sin embargo, a pesar de la numerosa bibliografía al respecto, aún se hace muy poco en clase para que los alumnos puedan convertirse en aprendientes autónomos.

Este trabajo está centrado en ideas para el desarrollo en clase de estrategias para crear autonomía. Se proponen actividades para trabajar todas las actividades de la lengua a partir de la idea de que todo el mundo posee y aplica de manera inconsciente una serie de estrategias cognitivas y metacognitivas que lo ayudan a comprender y comunicarse en su L1. Se plantea la toma de conciencia por parte del estudiante de las herramientas que usa cotidianamente en su idioma y que pueden guiarlo y ayudarlo a comprender y expresarse en la lengua meta de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

Autonomía, análisis de necesidades, negociación, estrategias de aprendizaje.

OBJETIVOS DEL TALLER

- Resaltar la importancia del concepto de la autonomía del alumno durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.
- Presentar una serie de actividades para el aula.

Introducción

Desde hace décadas el concepto autonomía relacionado con los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras está de moda. Sin embargo, es un término difícil de definir ya que abarca numerosos aspectos a tener en cuenta durante dicho

proceso. En este taller reflexionamos acerca de algunos de ellos y cómo influyen en la autonomía. Por un lado, revisamos las definiciones más representativas del concepto de autonomía. Por otro, intentamos dar nuestra propia definición acerca de lo que es el aprendizaje autónomo. Luego, analizamos cuál debe ser el papel tanto del alumno como del profesor dentro del proceso.

No podemos perder de vista que todos, a la hora de comunicarnos en nuestra lengua nativa, adoptamos de manera inconsciente una serie de estrategias que nos ayudan a entender lo que leemos, lo que escuchamos en la radio o la televisión, lo que nos dicen otras personas. Asimismo, adoptamos otras estrategias cuando queremos expresarnos, sea mediante textos escritos que cuando interactuamos con los demás. Pensamos que el primer paso en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de una lengua extranjera (LE) es que el estudiante tome conciencia de que ya posee una serie de herramientas que usa cotidianamente en su idioma, que pueden guiarlo y ayudarlo a comprender y expresarse en la lengua meta de aprendizaje.

Partimos de esta base para el desarrollo de este taller en el que planteamos una serie de actividades pensadas para llamar la atención del estudiante sobre algunos mecanismos que facilitan el desarrollo de estrategias de aprendizaje y que luego podrán aplicar de manera autónoma. Es decir, pensamos que entrenar en estrategias de aprendizaje es el camino hacia la autonomía.

La autonomía.

Cuando hablamos de la importancia de que los estudiantes de una LE adquieran autonomía en su aprendizaje nos situamos dentro de una visión en la que la figura del alumno ha cambiado. Se trata de una nueva concepción del alumno como sujeto activo dentro del proceso de aprendizaje, como promueve el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER).

Esta concepción del aprendizaje conlleva una serie implicaciones en la práctica docente, que nos exigen cambios en el diseño de los planes de enseñanza en todas las dimensiones del currículo, desde las programaciones de cursos al día a día del aula.

Pero antes de entrar en los cambios que implica esta nueva concepción, revisaremos algunas de las definiciones que en la literatura podemos encontrar acerca del concepto de

autonomía (REFLEXIÓN I, cuadernillo)

En muchas de las definiciones que hemos recopilado en la REFLEXIÓN I del cuadernillo podemos encontrar una serie de palabras clave que nos ayuden a comprender las implicaciones de este cambio de paradigma del que venimos hablando en estas líneas: control, gestión, planificación, responsabilidad, toma de decisiones..., y un largo etcétera. Con todos estos conceptos, podemos sentirnos muy capaces de elaborar nuestra propia definición de la autonomía, aunque aquí nos quedaremos con las palabras que aparecen en el MCER cuando habla de *aprender a aprender*:

> *El aprendizaje autónomo se puede fomentar si «**aprender a aprender**» se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más les convienen. Incluso dentro del sistema institucional dado se puede conseguir que, poco a poco, los alumnos elijan los objetivos, materiales y métodos de trabajo en función de sus propias necesidades, motivaciones, características y recursos*[1]. (*MCER* 2002:140)

No se trata, pues, de abandonar al alumno a su suerte, de que busque los recursos por su cuenta. No estamos hablando de auto aprendizaje, donde la responsabilidad del profesor desaparece. No es tampoco una nueva metodología, pese a que, como hemos dicho, implica importantes cambios dentro del diseño de los planes de enseñanza. Es mucho más. La autonomía se reconoce como una de las tres dimensiones de esta nueva figura del alumno, como recoge el *Plan Curricular de Instituto Cervantes* en su apartado de Objetivos Generales:

- el alumno como agente social
- el alumno como hablante intercultural
- el alumno como aprendiente autónomo

La importancia de la autonomía

Considerar al alumno como centro del proceso de aprendizaje y sujeto activo del mismo significa asumir la diversidad, considerar que cada alumno es único (Díaz Martínez, 2012:3)

[1] El subrayado es nuestro.

Esta es, a nuestro modo de ver, una de las grandes ventajas de la autonomía. Si tenemos en cuenta que cada alumno posee sus propias aptitudes, estilos cognitivos, personalidad, estrategias de aprendizaje, etc., huelga decir lo impotente que es un planteamiento curricular adaptado a esas características individuales. Para ello, debemos fomentar en el aula estilos diferentes para que el alumno tome conciencia de su propio proceso de aprendizaje, y encuentre su camino hacia un aprendizaje eficaz.

Asimismo, cada alumno decide emprender el estudio de la lengua extranjera por diversas necesidades, motivaciones, intereses. Parece obvio pues, lo fundamental que resulta realizar un exhaustivo análisis de necesidades, tanto del contexto social en el que se desarrollan los cursos (para conocer aspectos como la importancia del conocimiento de la LE) como de las motivaciones individuales que han llevado a los alumnos a estudiar una LE.

Lo más importante en relación a los dos factores citados es que el estudiante tome conciencia de ellos, para poder así empezar a tomar decisiones y de esa manera a gestionar su proceso de aprendizaje, en función de lo que le interesa y el modo en el que aprende.

Lograr que los alumnos sean responsables de su aprendizaje nos lleva a la concepción del alumno durante toda la vida. “Lo que aprende puede olvidarse; sin embargo, cómo lo ha aprendido permanece más fácilmente.” (Vera Batista, 2004)

Por último, se ha demostrado que la motivación es un factor fundamental a la hora de aprender, no solo una lengua extranjera, sino cualquier materia. Si estamos ante un alumno comprometido con su aprendizaje, como dice Little, el problema de la motivación queda automáticamente resuelto, ya que los alumnos autónomos han desarrollado actitudes y recursos de reflexión para superar aquellos momentos en que la motivación decae.

El papel del profesor

Como ya hemos comentado, nos encontramos ante un nuevo panorama en el que tanto la figura del profesor como la del alumno han cambiado considerablemente. El alumno constituye el eje central del proceso de aprendizaje, y por tanto la base en la que se deben apoyar nuestras decisiones.

Podemos encontrar en la bibliografía diferentes listados de funciones, más o menos exhaustivas, asignadas a ese perfil del profesor. No nos vamos a detener aquí en enumeraciones que resultarían tediosas en un trabajo de este tipo. Nos limitaremos a resaltar la importancia del papel del profesor, dada la existencia no solo del aprendizaje de una lengua, sino de un proceso de aprendizaje del aprendizaje. El profesor es un guía encargado de desarrollar en el alumno la autonomía del aprendizaje, y para ello debe reconocer los diferentes estilos de y aconsejar a los alumnos en este sentido.

El papel del alumno

Una vez que el alumno ha asumido su responsabilidad dentro del proceso, son varios los aspectos en los que tiene que tomar parte activa, a saber: negociación de objetivos y / o contenidos, toma de decisiones y autoevaluación.

Dentro de la negociación, tendremos que ir introduciéndola de manera gradual y siempre teniendo en consideración la institución o el contexto educativo en el que desarrollamos nuestra actividad docente. Muchas veces, trabajamos en un contexto institucional en el que los objetivos están previamente establecidos y en el que tenemos poco margen de maniobra. Del mismo modo, podemos encontrarnos ante estudiantes con una trayectoria educativa marcadamente tradicional y no podemos esperar de ellos que tomen decisiones sobre los objetivos del aprendizaje de la noche a la mañana. Se trata de que tomen conciencia de las motivaciones que les han llevado a aprender una lengua y de lo que quieren conseguir para, con la ayuda y guía del profesor, compararlos con el resto de compañeros y establecer los que son comunes al grupo para iniciar juntos el aprendizaje.

Del mismo modo actuaríamos ante la toma de decisiones. No se trata de decidir todo lo referente al aprendizaje desde el primer día de clase. Se pueden dar a muchos niveles, por ejemplo elegir un ejercicio entre varias posibilidades que ofrece el profesor, elegir si determinada actividad prefieren realizarla solos, en parejas o en grupos.

La autoevaluación nos sirve para revisar si las decisiones tomadas han sido las correctas o, de lo contrario, hay que redefinir los objetivos, contenidos, etc., marcados durante las negociaciones. Es decir, reflexionar acerca de si las decisiones tomadas son las adecuadas y determinar si el proceso de aprendizaje se está llevando a cabo con éxito.

Estrategias para fomentar la autonomía

Hemos dividido este apartado en dos grandes grupos: estrategias para comprender y estrategias para producir en la LE. No hemos especificado niveles para las actividades porque nuestra intención es dar algunas ideas que luego el profesor pueda aplicar adecuándolas al nivel de sus estudiantes.

El primer paso que proponemos es el de despertar en el estudiante la conciencia de esos mecanismos cognitivos y metacognitivos que todos poseemos y aplicamos casi instintivamente. Para eso, sugerimos una actividad en la que se proporciona un texto en una lengua de la que supuestamente el estudiante no sabe nada. Se le pide que de forma individual haga una lista de todo lo que hace o piensa para intentar descifrar el texto (EN CLASE I, cuadernillo).

Cuando se pone en común la información de todo el grupo es muy probable que los estudiantes cuenten que se han fijado en el formato del texto para identificar la tipología a la que pertenece. Una vez decidido de qué tipo de texto se trata, intentan deducir cuál es el tema. Si reconocen alguna palabra, la relacionan con la tipología textual e intentan adivinar los contenidos que podrían encontrar en el texto. La lista de acciones realizadas por los estudiantes podría resumirse de la siguiente manera: inferir, activar conocimientos previos, predecir, hacer hipótesis. Se trata de estrategias que ayudan a la comprensión y que debemos aprovechar en nuestras clases.

Después de una actividad como la anterior podríamos considerar que se ha roto el hielo y que el terreno está preparado para tratar de forma explícita con nuestros estudiantes cuáles son las claves para sacarle el máximo provecho a un texto.

Estrategias para la comprensión lectora

Las actividades de explotación de textos escritos normalmente se dividen en: previas a la lectura, durante la lectura y posteriores a la lectura (REFLEXIÓN II, cuadernillo). Las estrategias que hemos mencionado anteriormente se aplican en la fase de prelectura. La identificación del género textual, por ejemplo, "provee una plataforma para predecir el contenido del texto basándose en esquemas preexistentes que ayudan al lector a descodificar y a interpretar el mensaje más allá de la palabra impresa" (Bell, 1997). Es importante que los estudiantes puedan inferir o deducir el contenido de un texto a partir de

las imágenes que lo acompañan, del título, del modo en que está organizada la información. Especialmente en los casos de lectura extensiva, al

> *formular hipótesis sobre lo que va a suceder la lectura se transforma en un proceso activo de confirmar y/o refutar dichas hipótesis. Puede ser útil que el profesor registre por escrito las predicciones que hayan surgido en el grupo para retomarlas después de la lectura y comprobar entre todos quien acertó* (Lerner, 1999).

Durante la lectura, al estudiante se le pueden sugerir diversas estrategias que garanticen no sólo una mejor comprensión de lo que leen, sino que ayuden a incorporar en la memoria a largo plazo –y por ende, a asimilar– estructuras y vocabulario. El énfasis en las claves del contexto se puede trabajar presentando un fragmento de cualquier tipología textual con algunas palabras tapadas y pidiendo a los estudiantes que las adivinen. No importa si dicen sinónimos y no la palabra exacta. El proceso es lo relevante. Con una actividad de ese tipo podrán descubrir fórmulas fijas, sinónimos a partir del significado de una palabra que ya conocen (EN CLASE II, cuadernillo).

Otro aspecto importante es enseñarles a buscar indicios o pistas sobre el significado que nos brinda el contexto en el que se presentan las palabras desconocidas. En el mismo texto de la actividad anterior, se pueden marcar con un color determinado palabras que sabemos que van a ser difíciles de interpretar y se le pedirá a los estudiantes que descubran su significado. Este tipo de actividad es útil para que los estudiantes aprendan que no es necesario conocer exactamente qué significa cada término, sino comprender el contexto, porque este nos llevará a interpretar correctamente los significados de las palabras.

Para que una actividad como la anterior tenga valor didáctico respecto al desarrollo de estrategias el profesor, en la fase de control de la actividad, debe verbalizar los procesos lógicos que se hacen sea para adivinar las palabras ocultas que para encontrar el significado de las que están marcadas en color. Por ejemplo, puede decir frases como las siguientes:

- "Hmm, en ese tiempo… era joven. Se refiere a algo que pasó hace tiempo. Pues la palabra que falta será lejano / remoto".

- "Dice que estudiaba derecho pero que le hubiera gustado más… en este espacio seguro que va una profesión".

O bien:

- "Si estudiaba Derecho seguro que "San Marcos" es como se llama la universidad".
- "¿Quinta? ¡Ah! es donde vivía. Será un tipo de casa... y Miraflores... pues será el barrio, porque tiene una calle "Ocharán"."
- "Maquillarse significa ponerse sombra, rímel y esas cosas. Si se refiere a una noticia pues será transformarla un poco."

Puede resultar interesante comentarles a los estudiantes que incluso un hablante nativo, si no es peruano, al leer un fragmento como este no sabe que San Marcos es una universidad, ni que Miraflores es un barrio. Lo deduce mediante el contexto y si desea comprobar si su hipótesis es correcta, puede valerse de recursos que también están en manos de los estudiantes, como enciclopedias o diccionarios. Es un ejemplo que se puede aprovechar para hablar del valor que puede tener trabajar con el diccionario monolingüe.

Otras estrategias que se pueden introducir para trabajar con textos son: llevar un registro a modo de glosario de las palabras nuevas que hayan dificultado la comprensión del texto; llevar un registro de las hipótesis formuladas en la fase de prelectura que se confirmen o desmientan; transferir parte de la información del texto a un cuadro, esquema o tabla; hacer un resumen en dos/tres frases de cada capítulo que se lee o si se trata de un texto corto, extraer la idea principal de cada párrafo. Los registros o resúmenes ayudarán a recordar mejor la información y de manera gradual el alumno irá incorporando conocimientos a su memoria a largo plazo.

Según Pinzás (2006) "comprender un texto implica captar y generar significados para lo leído, usando determinados procesos cognitivos y metacognitivos que ayudan a leer pensando. Estos son procesos clave para aprender contenidos a partir de lo que se lee y de manera independiente". Para estimular estos procesos y lograr que el estudiante saque mayor provecho a la lectura individual, sugerimos que se trate abiertamente en clase cómo monitorear la lectura y autoevaluar la comprensión (EN CLASE III, cuadernillo).

Para concluir las actividades de lectura y comprobar si los estudiantes han disfrutado

del texto, lo han comprendido o han aplicado las diferentes estrategias que les hemos enseñado, es conveniente realizar algunas actividades de cierre. Por ejemplo, que los estudiantes cuenten lo que han leído, desarrollando la historia a partir de los registros que han llevado durante la lectura; que expliquen qué les ha gustado y qué no del texto. También podrían imaginar un comienzo o un final diferentes, o una posible continuación para la historia. Una actividad que puede ayudarlos a enriquecer el vocabulario al tiempo que aprenden a dar definiciones puede ser crear entre todo el grupo un diccionario de clase. La base para desarrollar este trabajo puede ser la lista de términos difíciles que el estudiante haya elaborado durante la lectura. Es muy probable que la mayoría del vocabulario aparezca en las listas de todos. Se ponen en común para eliminar las repeticiones, votando la mejor definición entre las que hayan dado. Al final se entrega en forma de libreto con portadilla. Es un buen recuerdo del curso, además de un recurso muy útil. Al final de este trabajo los estudiantes habrán aprendido a definir, habrán utilizado la palabra en frases para dar los ejemplos y además, habrán escuchado el punto de vista de sus compañeros (EN CLASE IV, cuadernillo).

Estrategias para la comprensión auditiva

También para la comprensión auditiva es útil entrenar en la realización de inferencias mediante actividades previas a la audición, pues servirán para adivinar el sentido de lo que se ha oído, para predecir lo que va a suceder o para poder completar lo que no haya podido escucharse. El *scanning* es otra estrategia que ayuda a identificar o seleccionar palabras o frases cortas que ayudan a reconstruir la información incomprendida. El *skimming*, en cambio, es útil para seleccionar información y relacionarla con las ideas que ya se han comprendido. Son estrategias que se pueden aplicar durante la escucha. Posteriormente, el estudiante puede reelaborar lo que haya comprendido haciendo con sus propias palabras un pequeño resumen de lo escuchado. Esta fase permite evaluar la comprensión. Como ya hemos dicho, las estrategias no difieren mucho de las de comprensión de textos escritos.

Nuestra propuesta para el desarrollo de estrategias de comprensión auditiva es que el estudiante aprenda a prepararse para las actividades de audición. Por ejemplo, que basándose en las instrucciones de la tarea, seleccione de antemano a qué le va a prestar atención. Que además planifique cómo va a ejecutar la tarea. Es muy útil identificar el

objetivo y determinar los recursos lingüísticos y el vocabulario o las estructuras que se necesitarán para completarla. Es decir, ejercitar explícitamente los procesos de comprensión y las estrategias de apoyo (EN CLASE V, cuadernillo).

Como se puede observar, las estrategias que se aplican para entender textos de audio no difieren mucho de las de los textos escritos. Es por eso que proponemos el siguiente modelo común para adiestrar en la aplicación de estrategias de comprensión:

INFERENCIA	**Identificar la tipología textual**. Ayudar a definir a qué tipo de texto se enfrenta el estudiante a partir de la estructura del mismo, de las imágenes si las hubiera, o de las indicaciones de las instrucciones (para las audiciones).
PREDICCIÓN y ELABORACIÓN DE HIPÓTESIS	**Ayudar a anticipar contenidos.** Antes de leer/escuchar, se facilita la generación de preguntas previas o expectativas, intereses e hipótesis del estudiante respecto lo que va a leer/escuchar. Es necesario intentar que todos participen y tomar notas de las ideas que se generen.

ACTIVACIÓN	**Activar los conocimientos previos.** Como regla general, siempre se trata de lograr que cada estudiante pueda decir algo de lo que sabe, ha visto, escuchado o experimentado sobre el tema de la lectura/audición.
ACTUAR COMO MODELO	**Modelar el proceso.** El docente muestra cómo se usa la estrategia. Piensa en voz alta para mostrar cómo razona un aprendiz con experiencia, qué es lo que se hace cuando se da cuenta de que hay fallos de comprensión.
PRACTICAR	**Acompañar la práctica.** El estudiante aplica lo que ha observado y escuchado pero con otros textos. La tarea docente consiste en ayudarlo y guiarlo si encuentra dificultades en aplicar lo aprendido.
ALEJARSE	**Motivar la práctica independiente.** Poner en práctica lo aprendido mediante tareas que se realizan de forma independiente -con mínima ayuda por parte del docente-.
AUTOEVALUACIÓN	**Evaluar la ejecución de la tarea.** En este momento se enseña al estudiante a evaluar su uso de la estrategia.

Adaptado de Pinzás, 2006

Estrategias para la expresión escrita

La lengua escrita tiene un papel fundamental en la apropiación y sistematización del conocimiento. Cassany (1993) nos ofrece algunas ideas sobre cómo trabajar en clase la expresión escrita de modo tal que los estudiantes puedan desarrollar autonomía. Según

este autor es importante enfatizar el valor de la escritura como instrumento de "relación con la realidad". También debemos respetar la individualidad de los estudiantes ofreciendo técnicas, recursos y ejercicios variados que les permitan elegir las herramientas más apropiadas a su estilo cognitivo, su carácter y sus intereses. En este recorrido, el valor del proceso debe tener más peso que el del producto. Para lograrlo se debe dar preferencia a la corrección mediante un código que haga razonar a los estudiantes sobre sus errores.

Estas ideas pueden integrarse en una actividad muy útil sea para el seguimiento personalizado de los estudiantes que para entrenarlos en un método de trabajo que les resulte útil a la hora de elaborar textos escritos. Se trata del diario de clase.

En primer lugar, hay que planificar el trabajo con cada alumno. En esta fase se elige el formato del diario (tradicional, mediante blog), los temas que prefieren tratar en el mismo (personales, relacionados con el aprendizaje) y la frecuencia de las entradas. De este modo se responsabiliza al alumno con el trabajo que va a realizar. El profesor deberá observar que los estudiantes cumplan con lo pactado. Las correcciones se harán siempre respetando un código previamente establecido, que puede ser mediante signos, colores, comentarios, o siglas. Lo importante es que no se trate de una corrección directa, sino que se establezcan unas pautas que permitan al estudiante analizar el propio trabajo y autocorregirse (REFLEXIÓN IV, cuadernillo). Con este método será muy fácil detectar cuáles son las dificultades que presenta cada estudiante y establecer una línea de trabajo que le permita mejorar.

Estrategias para la expresión oral

También en el caso de la expresión oral es conveniente trabajar en clase de forma explícita las estrategias que pueden ayudar al estudiante a expresar sus ideas en los momentos en que les faltan las palabras o las estructuras que querrían utilizar. Se trata de entrenarlos a parafrasear, a explicar –y explicarse– mediante ejemplos, a usar descripciones, comparaciones, cuasi sinónimos. Además, a pedir ayuda o explicaciones cuando sea necesario. Es decir, a enseñarles estrategias de compensación.

Para lograrlo es imprescindible convertir el aula en un contexto de interacción social, en el que las diferencias entre la clase y la comunicación real sean mínimas. Debemos ser

naturales en todo momento y valernos de los mecanismos de control de la comunicación que empleamos normalmente. Hay que enseñar a planificar lo que se quiere comunicar (a quién, cómo, en qué contexto), a percibir si el interlocutor nos comprende, cómo ceder o tomar el turno de palabra y a colaborar y cooperar en la construcción del discurso.

Nuestra propuesta para el desarrollo de estas estrategias es una actividad de reflexión sobre las actitudes que podemos adoptar ante diferentes situaciones comunicativas. Su autora es Gema Sánchez y presentamos una adaptación en el cuadernillo de actividades. A partir de una serie de situaciones comunicativas el estudiante tiene que escoger qué estrategia usa –o usaría– en cada caso para compensar las dificultades de comunicación (EN CLASE VI, cuadernillo).

BIBLIOGRAFÍA

Consejo de Europa (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Díaz Martínez, J. (2012) "Autonomía del alumno en la clase de L2. Actitud reflexiva y atmósfera afectiva. Ejes de un aprendizaje ecológico-transformativo". En MarcoELE, 15. Disponible en: http://marcoele.com/autonomia-del-alumno-en-la-clase-de-l2/

Giovanini, A. (1994). "Hacia la autonomía en el aprendizaje formulaciones conceptuales y ejemplos concretos de actividades". Actas del IV Congreso Internacional de ASELE. Madrid. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0109.pdf

Gómez Paternina, Diomedes Andrés (2009). "Medios educativos de enseñanza y autonomía del estudiante". Revista Studiositas, 4(3): 39-44. Disponible en: http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/21_3551_studiositas-v4-n3-gomes-paternina-.pdf

Hervás, F., Picó, E., Villarrubias, M. (1988). "Una experiencia de autonomía en E/LE". Actas del I Congreso Internacional de ASELE. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0315.pdf

Instituto Cervantes (2006), Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Madrid: Biblioteca Nueva (3 vols.).

Little, D. (s.f.) "Learner autonomy and second/foreign language learning", Recuperado el 10 de junio de 2013 de LLAS Centre for languages, linguistics and area studies: https://www.llas.ac.uk/ Documento disponible en: https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409#to

Lozano, G. y Ruiz Campillo, J.P., 1995. "Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos". Disponible en: http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_lozano-ruiz.pdf

Manrique Villavicencio, Lileya (2004). "Aprendizaje autónomo en la educación a distancia". Actas de LatinEduca 2004, I Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a distancia. Disponible en: http://www.ateneonline.net/datos/55_03_Manrique_Lileya.pdf

MARQUÈS; Pere (200). "Los docentes hoy: funciones, roles, competencias necesarias en TIC, formación". Disponible en: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://peremarques.pangea.org/docentes.htm

MARQUÈS; Pere (2000). "Cambios en los centros educativos: hacia un nuevo paradigma de la enseñanza". Disponible en: http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/TECNOLOGIA%20EDUCATIVA/TICs/T3%20N%20ETE-A/CAMBIOS%20EN%20LOS%20CENTROS%20DOCENTES.htm

Martín Peris, E. (1996). "Las actividades de aprendizaje en los manuales de ELE". Tesis doctoral, UPF. Disponible en http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2004/memoriaMaster/2-Semestre/MARTIN-P.html

Mora Sánchez, M.A, (1994). "El papel del profesor en la autonomía del aprendizaje del alumno de español como lengua extranjera". Actas del IV Congreso Internacional de ASELE. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0217.pdf

Penzo, Wilma (Coord.). 2010. "Guía para la elaboración de las actividades de aprendizaje". Cuadernos de docencia universitaria, nº15. Disponible en: http://www.octaedro.com/ice/pdf/16515.pdf

PINILLA GÓMEZ R. (2004): "Las estrategias de comunicación", en J.Sánchez Lobato e I.Santos Gargallo (eds.) Vademécum para la formación de profesores. Madrid. SGEL.

Rafael Toro, José (2004). "La autonomía el propósito de la educación". Revista de estudios sociales nº 19, 119-124. Disponible en: http://res.uniandes.edu.co/view.php/528/view.php

Vera Batista, J.L. (2004). "Fundamentos teóricos y prácticos de la autonomía del aprendizaje en la enseñanza de lenguas extranjeras". Actas del VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Lengua y Literatura. Santiago de Compostela (La Coruña). Disponible en: http://www.encuentro-practico.com/pdf04/vera.pdf

VV.AA. (2004). Estrategias en el aprendizaje de E/LE, Cuadernos de Didáctica ELE, Revista Forma número 7. Madrid. SGEL.

ANEXO I

V JORNADAS DE FORMACIÓN PARA PROFESORES DE ELE EN CHIPRE

La autonomía en la clase de ELE

Estrategias para fomentarla

Alicia de la Antonia Montoro / Mónica Souto González
15/06/2013

Cuadernillo con las actividades realizadas en el taller y con ideas para trabajar en clase.

Autonomía. Definición

REFLEXIÓN I

1. OBSERVA LAS SIGUIENTES DEFINICIONES DE AUTONOMÍA.

   «La capacidad de gestionar el propio aprendizaje» H. Holec (1980)

   «Capacidad para separar la reflexión crítica, el tomar decisiones y la acción independiente» Little (1991)

   Aprendiente autónomo: «personas que aceptan cada vez más la responsabilidad de su propio aprendizaje, que fijan objetivos, buscan recursos y evalúan los resultados de sus actividades de aprendizaje» Candy (1991)

   «La creación/potenciación de estrategias de aprendizaje individuales en el alumno» Mora (1994)

   «La autonomía no es independencia. Los alumnos tienen que aprender a trabajar en colaboración con sus profesores, compañeros y el sistema educativo» Kumaravadivelu (2003)

   «La capacidad que desarrolla el alumno para organizar su propio proceso de aprendizaje» CVC. Diccionario de términos clave ELE.

2. CON TU COMPAÑERO, TRATAD DE ELABORAR VUESTRA PROPIA DEFINICIÓN.



_____

_____

_____

_____

Comprensión lectora

EN CLASE I

1. ANALIZA ATENTAMENTE EL SIGUIENTE TEXTO.

Sinun nimesi
Osoite
Postinumero ja kunta
Puhelinnumero
Sähköpostiosoite

HAKEMUS

päiväys

Voit halutessasi laittaa tähän kuvasi

Työnantajan nimi
Osoite
Postinumero ja kunta

Kirjoita tähän, mistä sait tietää avoimesta työpaikasta, esim. Kainuun Sanomat, 20.8.2006

Viitetieto

OTSIKKO HAETTAVASTA TYÖPAIKASTA,
esim. SUOMEN KIELEN OPETTAJA

Kerro, mitä työtä olet hakemassa ja miksi olet kiinnostunut juuri tästä työstä. **Tämä kappale on tärkein!** Tämän perusteella työnantaja päättää, jatkaako hän lainkaan hakemuksen lukemista loppuun.

Kerro niistä tosiasioista - osaamisestasi, taidoistasi sekä persoonallisuudenpiirteistäsi, joista on hyötyä juuri tähän tehtävään ja joiden vuoksi juuri sinä olisit sopivin tähän työhön. Älä kuitenkaan kirjoita samoja asioita kuin CV:ssä.

Jos pyydetään esittämään palkkatoivomus, esitä se loppukappaleessa. Kerro, että olet halukas esittelemään itseäsi ja keskustelemaan työnantajan kanssa tarkemmin työtehtävästä.

Ystävällinen lopputervehdys

Muista allekirjoittaa hakemuksesi!

Allekirjoitus

LIITE

2. ELABORA UNA LISTA DE LO QUE HACES PARA INTENTAR ENTENDER LO QUE DICE.



_____

_____

_____

REFLEXIÓN II

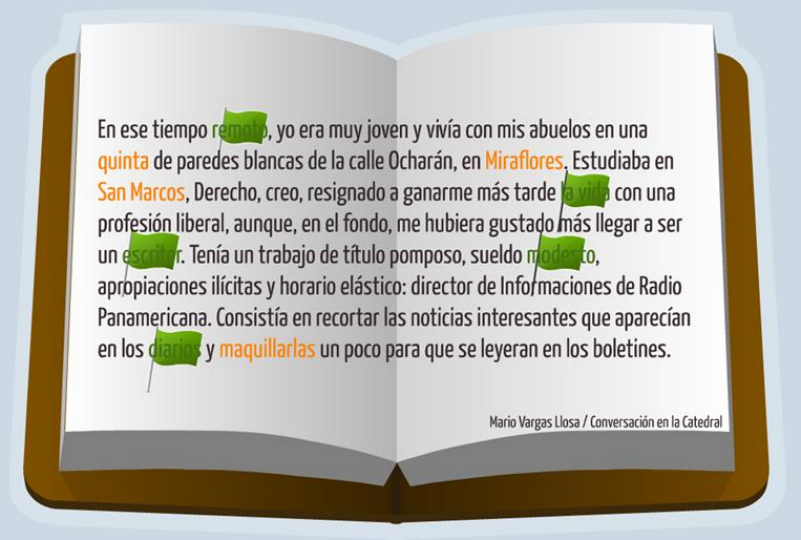
1. DIVIDE LAS SIGUIENTES ESTRATEGIAS EN LAS COLUMNAS DE LA TABLA

- Inferir
- Activar conocimientos previos
- Formular hipótesis
- Resumir
- Deducir significados
- Monitorear la comprensión
- Predecir
- Formularse preguntas

ACTIVIDADES		
PREVIAS	DURANTE LA LECTURA	POSTERIORES

EN CLASE II

1. A CONTINUACIÓN TIENES UN PÁRRAFO CON ALGUNAS PALABRAS CUBIERTAS. ¿PUEDES ADIVINARLAS POR EL CONTEXTO?



1. TAMBIÉN HAY UNA SERIE DE PALABRAS EN NARANJA. ¿QUÉ SIGNIFICAN? ¿CONOCES ALGÚN SINÓNIMO?

EN CLASE III

LEER PENSANDO

1. ¿QUÉ PUEDES HACER CUANDO ESTÁS LEYENDO EN CASA Y NO ENTIENDES MUY BIEN ALGÚN PÁRRAFO O FRASE?



EN CLASE IV



ENTRE TODOS VAMOS A CREAR EL
DICCIONARIO DE CLASE

1. *Elabora una definición para las palabras que incluiste en la lista de "palabras difíciles". Pon un ejemplo de cómo se usa.*
2. *Comprueba si entre tus compañeros alguien más ha dado una definición para la misma palabra.*
3. *Si descubres que hay repeticiones, hay que elegir entre todos la mejor definición.*
4. *Luego, hay que ordenar las palabras en orden alfabético y crear el diccionario de la clase.*

Comprensión auditiva

EN CLASE V

¿QUÉ ESTÁ PASANDO AQUÍ?

En la audición que vas a escuchar tienes que descubrir:

- dónde están las personas que hablan
- qué relación hay entre ellas

Para eso necesitas:

- prestar atención a los sonidos de fondo (¿hay música? / ¿hay silencio? / ¿qué objetos se oyen?)
- identificar palabras clave (puedes hacer una lista, memorizarlas, dibujarlas...)

Vuelve a escuchar y a partir de la información recopilada tienes que descubrir:

- qué pasa entre ellos

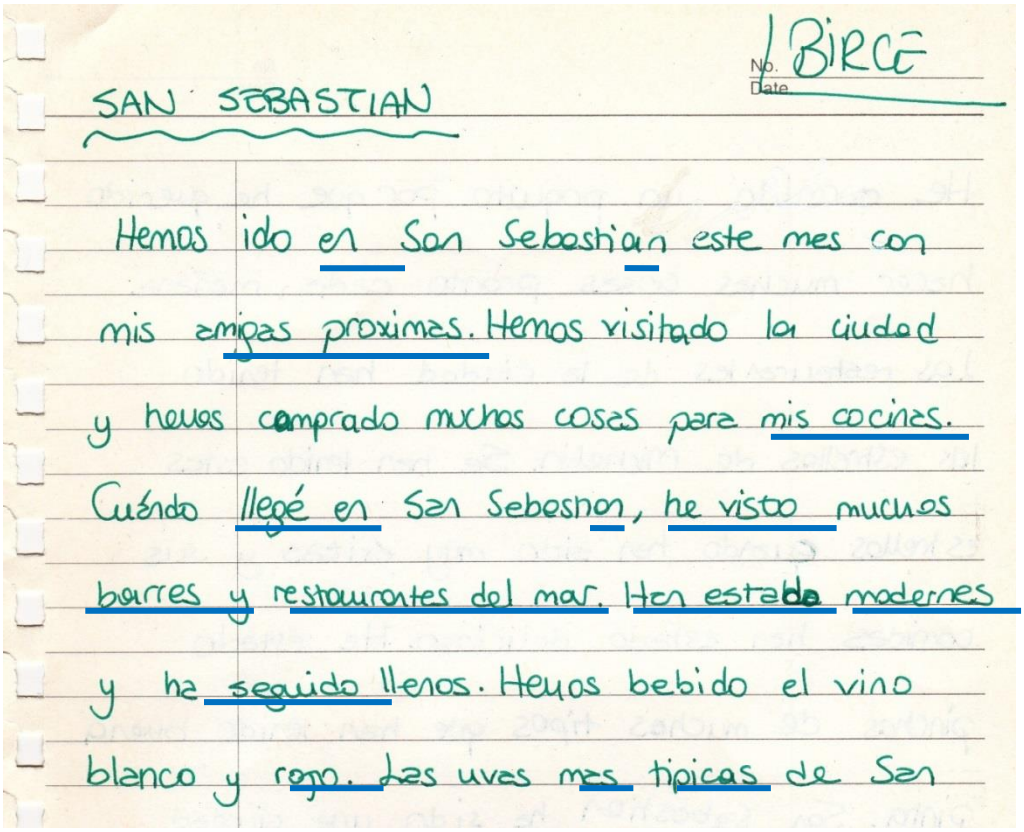
Para eso necesitas:

- prestar atención a los cambios de entonación (qué sentimientos transmiten)
- consultar con los compañeros para ver si entienden lo mismo

Primero se trabaja SÓLO con el audio del vídeo **http://www.ver-taal.com/pub_20120422_mesero.htm**. Al final se puede poner el vídeo para comprobar la comprensión.

Expresión escrita

REFLEXIÓN III



SAN SEBASTIAN

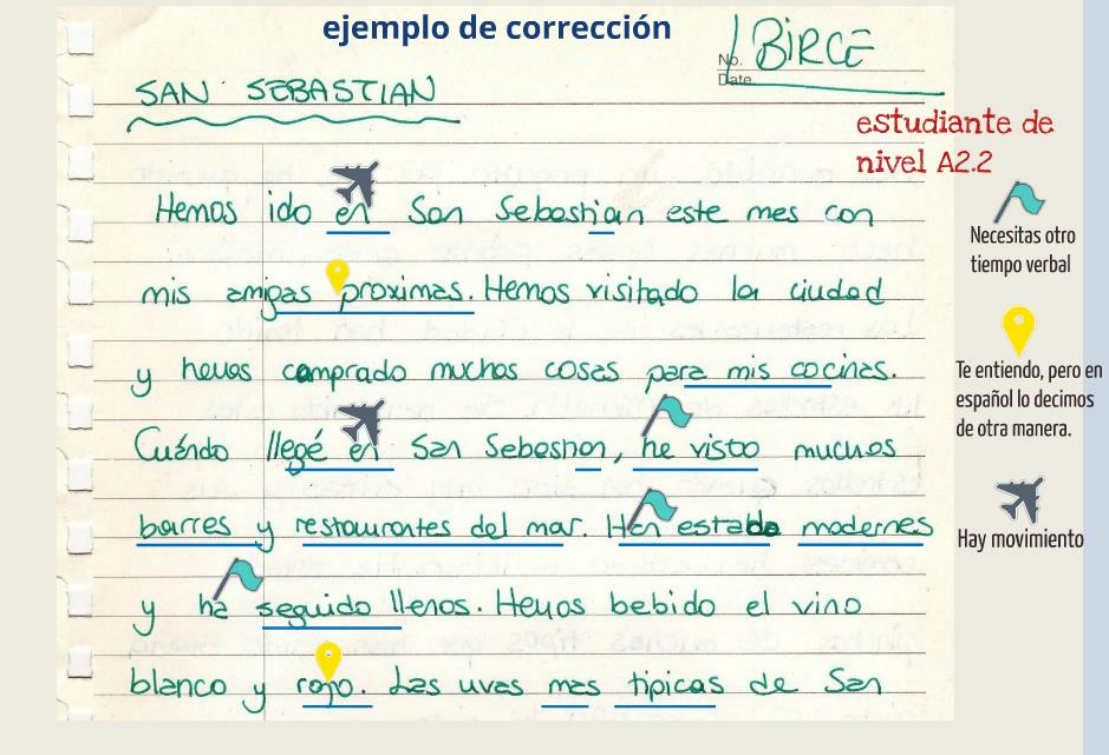
BIRCE

Hemos ido en San Sebastian este mes con mis amigas proximas. Hemos visitado la ciudad y heuas comprado muchos cosas para mis cocinas. Cuándo llegé en San Sebostian, he visto muchos barres y restaurantes del mar. Hen estado modernes y ha seguido llenos. Heuos bebido el vino blanco y rogo. Las uves mes tipicas de San

5. EN EL TEXTO ANTERIOR HAY UNA SERIE DE ERRORES SUBRAYADOS. ¿QUÉ HACES NORMALMENTE CUANDO TE ENCUENTRAS ANTE UNA REDACCIÓN ASÍ? CORRIGE EL TEXTO COMO LO HARÍAS SI BIRCE FUERA UNA DE TUS ESTUDIANTES.

6. PIENSA QUÉ APRENDERÁ BIRCE CUANDO RECIBA EL TEXTO CORREGIDO.

EJEMPLO DEL TEXTO ANTERIOR CORREGIDO APLICANDO UN CÓDIGO



EN CLASE VI

EN BUSCA DE ESTRATEGIAS[2]

Los alumnos forman parejas. Se reparte una fotocopia a cada pareja con la lista de estrategias. En las paredes de la clase se habrán colocado previamente carteles en los que hay escrito un número y una situación comunicativa en la que el alumno pueda encontrarse alguna vez.

En parejas tendrán que apuntar el número de las actividades o situaciones al lado de las estrategias que consideren necesarias para realizar dicha actividad o resolver determinada situación. Dispondrán de un tiempo concreto y la pareja que consiga relacionar un mayor número de actividades con determinadas estrategias, será la ganadora. Sólo cuentan el número de actividades, ya que en éstas puede estar implicada más de una estrategia.

[2]Adpatado de Gemma Sánchez (2010). Original en R. Oxford (1989): Language Learning Strategies. What every teacher should know. Nueva York. Newbury House Publishers

Al final del juego, se comentan los resultados, entre todos explican por qué han elegido tales estrategias para cada tipo de actividad, y se valoran cuáles son más útiles; o si conocen o practican otros tipos de estrategias que se puedan emplear y no estén en la lista.

a. Situaciones comunicativas	b. Estrategias
1. Vas a una pescadería pero no sabes cómo se llama el pescado que quieres comprar. 2. Buscas piso para compartir en los anuncios de un periódico o en Internet. 3. Te has perdido en una ciudad y tienes que preguntar por una dirección. 4. Estás hablando con alguien pero, de repente, olvidas una palabra importante para continuar tu conversación. 5. Tienes que escribir una tarjeta para felicitar a alguien el día de su cumpleaños. 6. Tienes que denunciar un robo en la comisaría de policía. 7. Compras un medicamento en una farmacia pero no has entendido bien cuándo o cómo debes tomarlo. 8. Tienes que prepararte para asistir a una entrevista de trabajo.	▪ Planificas lo que vas a decir y tienes en cuenta al interlocutor y la situación para adecuar tu mensaje. ▪ Reduces tu mensaje a lo que recuerdas o a la manera que encuentres para expresarte. ▪ Parafraseas cuando no recuerdas una palabra o expresión. ▪ Utilizas gestos o mímica para aclarar lo que quieres decir o porque tu nivel lingüístico es limitado. ▪ Escuchas atentamente para captar la idea principal. ▪ Deduces el significado de palabras desconocidas por el contexto. ▪ Repites parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua. ▪ Pides aclaraciones sobre palabras o frases que no has comprendido utilizando frases hechas. ▪ Calculas cómo comunicar las ideas principales que quieres transmitir. ▪ Utilizas técnicas sencillas para iniciar, mantener o terminar una conversación corta.

Cuestionarios metacognitivos

EN CLASE VII

Sobre el PROCESO
¿Estoy satisfecho con el trabajo que he realizado? ¿Por qué?
¿Qué estrategias me han sido más útiles?
¿Qué estrategias NO utilizaré en las próximas sesiones? ¿Por qué?
¿He trabajado con algún compañero? ¿Ha funcionado el trabajo cooperativo?
Comentarios, preguntas, propuestas

Adaptado de Esteve; Arumí; Cañada, 2004.

EN CLASE VIII

Sobre el PRODUCTO
¿Qué destrezas he trabajado?
Comprensión lectora / Comprensión auditiva / Expresión escrita / Expresión oral
¿He aprendido algo nuevo? ¿Qué?
¿Qué dificultades he tenido?
¿Las he solucionado?
¿Qué tengo que revisar?
Comentarios, preguntas, propuestas

Adaptado de Esteve; Arumí; Cañada, 2004.