Estrategias de inicio y cierre en el uso del manual *En acción*

Nitzia Tudela Capdevila
Instituto Cervantes de Orán

Cuéntame y me olvidaré.
Enséñame y me acordaré.
Involúcrame y aprenderé.
(Benjamin Franklin)

He elegido, para dar inicio a esta comunicación, la conocida frase de Franklin porque refleja a la perfección cómo se puede trabajar en una clase de ELE: cuando el profesor habla y es el que lo sabe todo, el efecto de aprendizaje se pierde al cabo de poco tiempo; cuando hay una enseñanza (práctica) es posible que el alumno recuerde lo que ha aprendido, pero lo que realmente significa aprender es entrar de lleno en el proceso de aprendizaje, estar motivado y querer aprender a aprender, a ser autosuficiente. ¿No es esto lo que nos enseña el *MCER?* Veamos hasta qué punto es cierto y en qué medida nos implica a nosotros como profesores, en nuestras prácticas y en nuestras decisiones.

En esta comunicación, por tanto, nos proponemos reflexionar sobre los objetivos que los profesores nos planteamos al planificar una clase de ELE y los medios didácticos que tenemos a nuestra disposición; para ello, tenemos que observar cómo ha cambiado el papel del profesor y del alumno en clase, y por tanto vamos a tener en cuenta qué se hace durante la clase, cómo se empieza y se termina así como cuáles son las diferentes fases de la misma a partir del uso concreto de la guía de explotación didáctica del manual *En Acción* desde una perspectiva crítica y dinámica.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y SU NUEVO PAPEL DIDÁCTICO

Hasta hace muy poco (y todavía muchos profesores lo hacen) algunos docentes se planteaban como objetivo fundamental en sus clases que el estudiante desarrollara unas competencias lingüísticas comunicativas para que a partir de ellas pudiera manejarse en diferentes contextos; sin embargo, en la historia de la enseñanza de segundas lenguas (pueden consultarse, a este respecto, las obras de Aquilino Sánchez, 1992; 1997, y de Puren, 1988) hemos pasado por varios enfoques: desde las visiones estructuralistas donde la meta es el dominio de los elementos de ese sistema, hasta las visiones funcionalistas en las que el lenguaje se considera el vehículo para la expresión de funciones comunicativas, pasando por la visión que se basa en la interacción y que considera la lengua como un vehículo para establecer y mantener relaciones sociales (Palacios Martínez, 2007: 124).

Ha habido y hay un cambio de paradigma a la hora de plantearse los objetivos en un curso de segundas lenguas a partir de la aparición de documentos como el *Nivel Umbral* y el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación* (en adelante *MCER)* que surge precisamente como documento de reflexión y comunicación y que no es un documento prescriptivo ni normativo acerca de lo que el usuario debe o puede hacer; pero sí trata de unificar (como indica su nombre) que tanto enseñanza, aprendizaje como evaluación vayan en la misma dirección.

El *MCER* es una herramienta de trabajo indispensable para los distintos tipos de usuarios (centros educativos, autoridades educativas, diseñadores de cursos, alumnos, formadores de profesores, examinadores, autores de materiales) por tanto nos interesa resaltar que este documento apela a la acción coordinada y coherente de la didáctica de lenguas dentro del panorama europeo y de la enseñanza de las lenguas europeas más allá de sus fronteras, tal como es el caso de la enseñanza de ELE en Argelia, país donde desarrollamos nuestra actividad profesional la mayoría de los presentes y donde surgen algunas dificultades a la hora de plantearnos los objetivos finales de una clase de lengua desde el enfoque orientado a la acción debido a las diversas creencias por parte del profesorado (local o nativo) que hace que para suplir una cierta carencia en el manual adoptado ciertos profesores tengan que ir a clase con kilos de fotocopias de libros obsoletos tales como los típicos rellena huecos de los enfoques más estructuralistas, pese a que muchos (libros y profesores) se autoproclaman comunicativos, precisamente cuando la comunicación suele brillar por su ausencia.

Es evidente que cada vez más se necesita contar con un profesorado formado y con una visión crítica para poder llevar al aula nuevas propuestas; muchas veces nos confiamos y tendemos a creer que con los años de experiencia no necesitamos nada más, pero esa falsa creencia no debe hacernos caer en la rutina, en los trucos y en las salidas en falso que podemos realizar gracias a las tablas que se adquieren con los años. Ya sabemos que es una creencia extendida que de la experiencia se aprende, como ha señalado muy acertadamente Clara Alarcón (2005).

EL ENFOQUE ORIENTADO A LA ACCIÓN

Para poder entender la evolución que se ha producido en el cambio del papel del profesor, hay que hablar del enfoque comunicativo que en su versión más actual, superado ya el enfoque por tareas, es un enfoque orientado a la acción, que encuentra su fundamento en las aplicaciones prácticas del *MCER*.

Desde la visión de este enfoque orientado a la acción, al que nos hemos referido en un artículo anterior (Puertas, Tudela, 2006).

> [...] en los últimos años ha aparecido una corriente, el enfoque por competencias orientado a la acción, cuya finalidad es formar individuos competentes en diversas lenguas y en sus respectivas culturas (competencias

> plurilingüe y pluricultural) que pasan así de ser aprendientes a actuar como agentes sociales, capaces de integrar y actualizar sus conocimientos en una segunda lengua, atendiendo no solo sus saberes o competencias lingüísticas y comunicativas, sino el resto de conocimientos y aptitudes que debe poner en práctica para desarrollar en diversas situaciones y contextos sus competencias como hablante que transita de una cultura a otra, creando de este modo espacios de diálogo intercultural tan precisos en una sociedad globalizada o mundializada como la actual, superando para ello concepciones caducas y obsoletas de la didáctica de lenguas basadas en una aplicación errónea del principio comunicativo que consideraban como único elemento importante en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras el componente lingüístico, en detrimento de aspectos esenciales como la cultura meta a la que se accede a través de elementos paralingüísticos y socio-culturales que no pueden obviarse en una planificación del proceso educativo en segundas lenguas.

Veamos también lo que dice Palacio Martínez (2007: 128) sobre el enfoque orientado a la acción a la hora de definirlo:

> Tipo de enfoque que considera que los hablantes y aprendices de una lengua son «agentes sociales», es decir, pertenecen a una sociedad y en ella desarrollan tareas en una circunstancias, contextos y campos de acción determinados; de esta manera las actividades lingüísticas se enmarcan dentro de un contexto social más amplio. Del mismo modo, las tareas se definen como acciones que se desarrollan utilizando competencias específicas para obtener un resultado determinado. Las personas, como individuos y agentes sociales, adquieren una serie de competencias entre ellas las comunicativas... los hablantes activan las estrategias necesarias para llevar a cabo las tareas que persiguen.

Si reflexionamos sobre el significado real de aprender una lengua extranjera según las recomendaciones metodológicas del consejo de Europa y como bien señalan Varela y Rosen (2009: 17) el enfoque recomendado en el *Marco* está orientado a la acción; se trata de que el aprendizaje de idiomas se considere como una preparación para la utilización activa de la lengua con un fin comunicativo y no a impulsar el perfil del super-estudiante de idiomas capaz de hablar una lengua extranjera como un nativo, porque

> A lo largo de su vida, un individuo necesitará varias lenguas, pero no tendrá un dominio de todas, y no las necesitará todas continuamente. Probablemente, necesitará distintas destrezas y distintos niveles para cada lengua en cada contexto determinado. Es decir, tendrá unas «competencias parciales», que también tienen su valor (Dobson, 2006: 15).

Permítanme ponerles un ejemplo del cambio sustancial que se está produciendo con respecto a la situación que vivíamos hace algunos años, sobre todo para comprobar que no hemos cambiado tanto como hubiese sido conveniente. Cuando a nuestro centro llega un alumno solicitando un test de nivel todavía muchos profesores, a veces porque no nos queda otra alternativa, solemos hacerle este tipo de preguntas: «¿Dónde has estudiado?» «¿Qué libro habéis usado?» «¿Durante cuántos años has estudiado la lengua?».

Sin embargo, la situación y el panorama ideal que debemos esperar si los usuarios del *MCER* actuáramos en consonancia con las recomendaciones de este documento son intercambios de este tipo:

> Tengo un B2 en comprensión de lectura; un B1 en interacción oral y en comprensión auditiva pero en expresión escrita, solamente llego a A2 y necesito alcanzar, por lo menos un B2; me gustaría tener también este nivel en interacción escrita y en interacción oral, porque necesito utilizar el español para…

Susana Llorián, la autora de estas palabras (en el foro http://cvc.cervantes.es/foros/leerl.asp?vId=77295), también hace una excelente interpretación del objetivo final del *MCER,* desde el punto de vista práctico en la guía del profesor (Llorián, 2004) como en sus aportaciones teóricas solventes y fundamentadas (Llorián, 2007).

La situación ideal además es que esta información sea fiable porque entendemos que nuestro alumno es autónomo y que sus anteriores profesores, así como sus compañeros dominan este «metalenguaje», saber que este usuario de la lengua ha sido instruido para que sea capaz de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y para evaluar sus competencias y formular sus metas.

Y este es precisamente uno de los objetivos finales que persigue el *MCER* y que se refleja también en otro documento no menos importante en el ELE, los niveles de referencia para el español, más popularmente conocidos como *El plan curricular del Instituto Cervantes* (en adelante *PCIC),* donde se establece un sistema de organización académica que permite armonizar la enseñanza no solo en la red de centros del Instituto Cervantes sino también en otras instituciones por ser además un documento público y abierto que fomenta la toma de decisiones por parte de los usuarios en los distintos momentos del proceso de planificación, desarrollo y evaluación curricular.

Tanto el *MCER* como el *PCIC* plantean la triple dimensión del usuario de la lengua: la de agente social, la de hablante intercultural y la de aprendiente autónomo. El *PCIC* parte de la idea de que el alumno debe ser el centro de cualquier planificación curricular; el tratamiento que se hace no es solo de las competencias lingüísticas sino también de las competencias generales, teniendo en cuenta esto estos documentos plantean una triple dimensión del aprendiente: como agente social, en tanto que hablante intercultural y en su dimensión de aprendiente autónomo.

A partir de la reflexión que hace el alumno sobre el desarrollo de sus propias capacidades para desenvolverse en el uso de la lengua, podrá orientar su aprendizaje en relación con sus propias necesidades. Así, más que aprender la lengua para comunicarse, la idea es comunicarse para aprender la lengua.

ACTIVIDADES Y DINÁMICA DE GRUPOS

Y es aquí donde cabe hablar del Manual *En acción* que sigue las orientaciones del *Marco* y que considera al alumno como miembro de una sociedad en la que, movilizando sus competencias, lleva a cabo tareas tanto lingüísticas como no lingüísticas mediante tareas comunicativas activando sus competencias lingüísticas y generales.

Por este motivo parece más que justificada y justificable nuestra empatía con un manual que recoge de manera bastante ambiciosa e innovadora mucho de lo que se ha investigado hasta el momento en el campo de las segundas lenguas y que en su metodología refleja precisamente lo que se ha definido como enfoque orientado a la acción.

Un aspecto importante que tiene en cuenta el manual y como bien planteara María José Alarcón (2005) al reseñarlo poco después de su aparición pública en el mercado, es la atención que se presta a la dinámica y cohesión de grupo, el libro del alumno es un material para utilizar en el aula y el estudiante es un miembro más del grupo, por tanto, las actividades están diseñadas de tal manera que el funcionamiento del grupo sea el adecuado para el mayor aprovechamiento de la experiencia de enseñanza-aprendizaje por ser el aprendizaje cooperativo el más idóneo y porque además de facilitar la motivación y los sentimientos de autoestima, contribuye a la cohesión de grupo, factores fundamentales para conseguir el éxito en el aprendizaje.

Y es precisamente lo que define Palacios Martínez (2007: 101) como *Dinámica de grupo:*

> INTERACCIÓN que tiene lugar dentro de un grupo, incluyendo también el estudio de factores tales como el liderazgo, las relaciones y la toma de decisiones que afectan a la estructura del mismo grupo. Es necesario tener en cuenta su dinámica a la hora de agrupar a los estudiantes dentro de la clase, así como en el diseño de actividades y en la preparación de material.

Por todo esto no debemos subestimar este aspecto, Crandall (2000) asegura que «a través de este proceso, los alumnos adquieren o depuran las estrategias metacognitivas y socio-afectivas de observar, aprender de los demás, compartir ideas y turnos», y, además, pueden llegar a utilizar un lenguaje que generalmente no se fomenta en las actividades tradicionales de idiomas.

Otras ventajas observables y atribuidas a la dinámica de grupos son que reduce la ansiedad, fomenta la interacción en el aula, incrementa la confianza en uno mismo y la autoestima, aumenta la motivación y ayuda a desarrollar la autonomía en los alumnos.

Landone, E. (2004) plantea que «un buen grupo puede proporcionar un contexto favorable a la comunicación: la interacción interpersonal puede facilitar el aprendizaje de la lengua extranjera fomentando la recepción y las necesidades de comprensión, por un lado, y, por otro, estimulando a los estudiantes a acceder a su interlengua para producir emisiones comprensibles». En este mismo sentido inciden

quienes, como Casal Madinabeitia (2007), indican que «el aprendizaje cooperativo, estrategia de enseñanza-aprendizaje en la que los alumnos trabajan en pequeños grupos estructurados, potencia la inteligencia interpersonal a través de la interacción social mediante la cooperación (concebida como intercambio de ideas, aclaraciones y ayuda relacionada con la tarea), del intercambio de información, material, lo que implica *feedback* constructivo. Los miembros del grupo comparten habilidades para la comunicación y estrategias, conocimientos y estilos de aprendizaje, lo que contribuye al enriquecimiento del saber individual. Mediante la socialización, los alumnos aprenden a negociar, a tener en cuenta el punto de vista de los demás o incluso a renunciar a sus intereses personales en favor de un objetivo colectivo».

Otro de los aspectos importantes que presenta el manual *En acción* y algo bastante novedoso y bien tratado es la autoevaluación y la óptima utilización del *Portfolio europeo de las lenguas,* mediante el cual el alumno reflexiona sobre su proceso de aprendizaje y se autoevalúa reflejando todo ello en su *portfolio* personal (Cassany, 2006). Esto permite al alumno ser consciente de su propio proceso de aprendizaje al mismo tiempo que aumenta su autoestima, y le anima, por tanto, a continuar con ese proceso. Sin contar que está en perfecta consonancia con el objetivo final que queremos alcanzar en los usuarios de la lengua a partir de la interpretación del *MCER* y de los niveles de referencia como ya hablábamos más arriba.

ACTIVIDADES DE INICIO, CIERRE Y TRANSICIÓN

Por último, y de una manera bastante esquemática, pero esperemos que clarificadora, queremos mencionar algunas de las estrategias de inicio y cierre de una sesión así como seleccionar y comentar algunas de las dinámicas recogidas en la guía de explotación didáctica de *En acción*.

Una clase debe contar con las siguientes partes:

> Inicio: cómo comienza una clase.
> Secuencia: cómo se divide la clase en segmentos y cómo estos segmentos se relacionan unos con otros.
> Ritmo: cómo se logra el sentido del movimiento de una clase.
> Cierre: cómo se finaliza una clase.

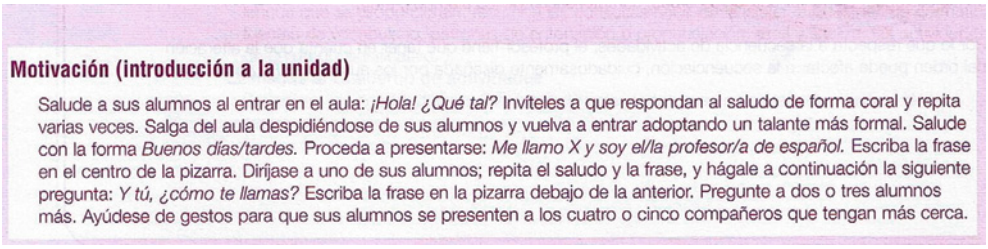
Las actividades de calentamiento de sesión o de inicio son actividades de corta duración y pueden estar centradas en varios objetivos como por ejemplo esperar que se incorporen todos los alumnos al aula o crear un ambiente distendido para este tipo de actividad hay una tipología bastante variada.

Un profesor podría elegir entre:

> Describir los objetivos de la clase.
> Decir la información o habilidades que los alumnos van a aprender.
> Describir las relaciones entre la clase/actividades y las necesidades en el mundo real.
> Describir lo que se espera que hagan los alumnos en la clase.

Describir las relaciones entre la clase/actividades y el próximo test o examen. Comenzar una actividad sin explicaciones.
Señalar los vínculos entre esta clase y las anteriores.
Decir que la actividad que los alumnos van a hacer es divertida.
Hacer algo para atraer el interés y la motivación de los alumnos.
Repasar el aprendizaje de una clase previa. Anticipar el contenido de la clase.

A continuación mostramos un ejemplo de actividad de motivación y de calentamiento para un nivel Al recogido en la guía del profesor del manual *En acción*.

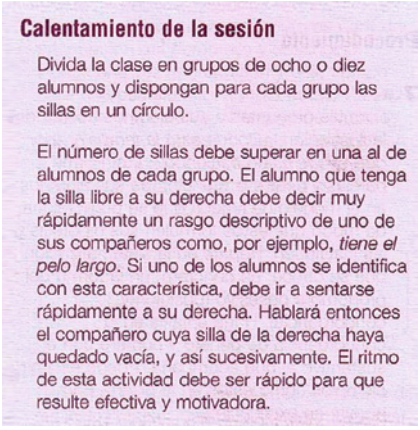


Motivación (introducción a la unidad)

Salude a sus alumnos al entrar en el aula: *¡Hola! ¿Qué tal?* Invíteles a que respondan al saludo de forma coral y repita varias veces. Salga del aula despidiéndose de sus alumnos y vuelva a entrar adoptando un talante más formal. Salude con la forma *Buenos días/tardes*. Proceda a presentarse: *Me llamo X y soy el/la profesor/a de español*. Escriba la frase en el centro de la pizarra. Diríjase a uno de sus alumnos; repita el saludo y la frase, y hágale a continuación la siguiente pregunta: *Y tú, ¿cómo te llamas?* Escriba la frase en la pizarra debajo de la anterior. Pregunte a dos o tres alumnos más. Ayúdese de gestos para que sus alumnos se presenten a los cuatro o cinco compañeros que tengan más cerca.

(Llorián, 2004: 6).

Desde la primera sesión de clase el *input* al que estará sometido el alumno se producirá en la lengua meta; esta actividad que aparece en la guía de explotación tiene, además del objetivo en sí de motivación, la presentación de lo que sería nuestra primera sesión orientando a los estudiantes desde el primer día a interactuar y a hacer intercambios comunicativos: el fin es comunicar. Pese a lo claro que aparece en la guía (material de trabajo indispensable y mano derecha del profesor si se usa el manual *En acción),* muchos profesores se siguen planteando a estas alturas del enfoque comunicativo si no sería mejor empezar con el alfabeto, con la pronunciación o la ortografía, algo a lo mejor no demasiado descabellado siempre y cuando se hiciera desde la acción y no como una recepción pasiva y teórica de algo que los estudiantes no utilizan y emplean de verdad en la práctica desde el primer momento.



Calentamiento de la sesión

Divida la clase en grupos de ocho o diez alumnos y dispongan para cada grupo las sillas en un círculo.

El número de sillas debe superar en una al de alumnos de cada grupo. El alumno que tenga la silla libre a su derecha debe decir muy rápidamente un rasgo descriptivo de uno de sus compañeros como, por ejemplo, *tiene el pelo largo*. Si uno de los alumnos se identifica con esta característica, debe ir a sentarse rápidamente a su derecha. Hablará entonces el compañero cuya silla de la derecha haya quedado vacía, y así sucesivamente. El ritmo de esta actividad debe ser rápido para que resulte efectiva y motivadora.

(Llorián, 2004: 39)

- En la actividad de calentamiento anterior sin embargo se combina lo lúdico, sobre todo la parte de la dramatización, con conocimientos lingüísticos estudiados en una sesión anterior; aquí, por ejemplo, damos por hecho que el estudiante ya ha aprendido a describir físicamente a su compañero y una buena forma de prepararlo para la sesión siguiente podría ser utilizando e incorporando en las clases la enseñanza lingüística a la parte no lingüística —como, por ejemplo, el lenguaje corporal— tan decisiva en la comunicación interpersonal. Esta es una técnica muy dúctil que permite modelar un programa donde lo que se busca es la formación integral del alumno.

De todo esto nos interesa resaltar lo que dice Palacios Martínez (2007: 26) al respecto de las actividades introductorias o de calentamiento:

> Son actividades que se llevan a cabo preferentemente al comienzo de una clase o de una nueva fase de aprendizaje y cuya finalidad es la de motivar a los alumnos y proporcionarles un primer contacto con el tema que se va a desarrollar a lo largo de dicha sesión. Estas actividades implican la participación activa de los discentes; por esta razón su grado de dificultad no suele ser muy elevado, situándose siempre al nivel adecuado a los conocimientos (e incluso preferencias) de los mismos. Una de sus características principales es que casi conllevan un componente lúdico o de diversión con el objetivo de incrementar la motivación del alumno, relajar el ambiente en el aula y presentar los elementos nuevos de manera atractiva y asequible.

La secuencia de sub-actividades de una clase establece un tipo de formato o guión para dicha clase. En la enseñanza de lenguas extranjeras, han surgido una serie de principios que determinan la estructura interna de las clases, aunque no todos estos principios teóricos son aplicables en la práctica siempre y en todo momento, por lo que deben ser previamente decididos por el profesor en función de las circunstancias:

> Las actividades más simples deben ir antes de las complejas.
> Las actividades que traten destrezas receptivas deben ir antes de las productivas. Los alumnos deben estudiar una regla gramatical antes de utilizarla.
> Las actividades centradas en la precisión deben preceder a aquellas centradas en la fluidez.

Por medio del ritmo, la clase mantiene su fluidez y trasmite un sentido de progresión. Pensar cuánto tiempo va a dedicarse a cada actividad es una decisión importante que el profesor debe tomar mientras planifica o da una clase.

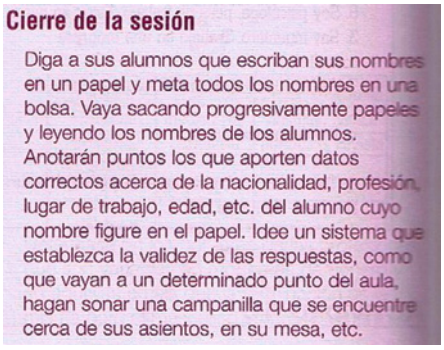
Las estrategias que se recomiendan para lograr un ritmo apropiado en las clases incluyen:

> Evitar explicaciones o instrucciones innecesarias o excesivamente largas, y permitir a los alumnos continuar la tarea de aprender.
> Utilizar varias actividades en la clase, mejor que pasar toda la clase en una sola. Evitar actividades predecibles o repetitivas.

Seleccionar actividades con un nivel adecuado de dificultad.
Establecer un objetivo y un límite temporal.
Supervisar el rendimiento de los alumnos en las actividades para asegurarse de que tengan tiempo suficiente.

Otro punto a tener muy en consideración es saber terminar eficazmente una clase ya que los cierres sirven para reforzar lo que se ha aprendido, para integrar y revisar el contenido de la clase y para preparar a los alumnos para aprendizajes futuros. Para terminar una clase se sugieren diversas estrategias:

Resumir lo que se ha tocado en clase.
Revisar puntos importantes de la clase.
Relacionar la clase con el curso o con los objetivos.
Señalar las conexiones con la próxima clase.
Elogiar a los alumnos por lo que han hecho durante la clase.
El uso de cada estrategia dependerá del tipo de clase y del nivel.



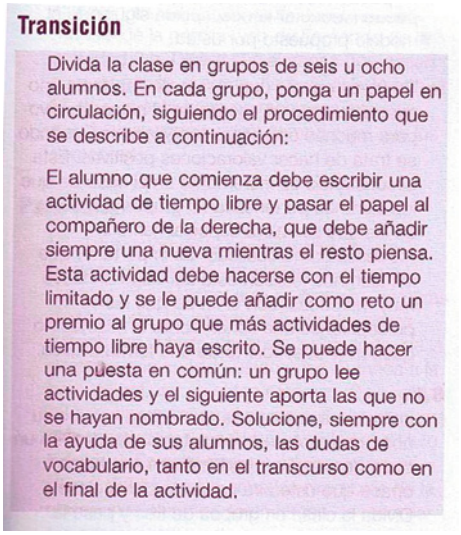
Cierre de la sesión

Diga a sus alumnos que escriban sus nombres en un papel y meta todos los nombres en una bolsa. Vaya sacando progresivamente papeles y leyendo los nombres de los alumnos. Anotarán puntos los que aporten datos correctos acerca de la nacionalidad, profesión, lugar de trabajo, edad, etc. del alumno cuyo nombre figure en el papel. Idee un sistema que establezca la validez de las respuestas, como que vayan a un determinado punto del aula, hagan sonar una campanilla que se encuentre cerca de sus asientos, en su mesa, etc.

(Llorián, 2004: 30)

Esta actividad podría ser un poco monótona en grupos monolingües, como es el caso que nos ocupa, si antes no ha existido una verdadera dinámica de grupo e integración de todos los participantes hablando de ellos mismos. Sin embargo, con un poco de imaginación y si trabajáramos, por ejemplo, con identidades ficticias desde el primer día, a estas alturas del curso cada alumno ya tendría más o menos un perfil propio y conocería el de sus compañeros.

No queremos dejar de mencionar también las actividades de transición que son actividades de corta duración que poseen poca carga cognitiva y precisamente tienen como objetivo alterar el ritmo de las sesiones, permitir que los alumnos descansen después de realizar actividades o secuencias de larga duración. Este tipo de actividades aporta variedad a la interacción y rompe la monotonía con la que a veces afrontamos la segunda parte de una sesión de trabajo de más de una hora.



Transición

Divida la clase en grupos de seis u ocho alumnos. En cada grupo, ponga un papel en circulación, siguiendo el procedimiento que se describe a continuación:

El alumno que comienza debe escribir una actividad de tiempo libre y pasar el papel al compañero de la derecha, que debe añadir siempre una nueva mientras el resto piensa. Esta actividad debe hacerse con el tiempo limitado y se le puede añadir como reto un premio al grupo que más actividades de tiempo libre haya escrito. Se puede hacer una puesta en común: un grupo lee actividades y el siguiente aporta las que no se hayan nombrado. Solucione, siempre con la ayuda de sus alumnos, las dudas de vocabulario, tanto en el transcurso como en el final de la actividad.

(Llorián, 2004: 37)

Finalmente, creo que si tenemos en cuenta cada uno de los puntos de esta comunicación y si reflexionamos sobre ellos seremos capaces desde un enfoque reflexivo de responder nosotros mismos ciertas cuestiones:

> ¿Tengo en cuenta estrategias de inicio o cierre cuando planifico mis clases?
>
> ¿Están nuestras clases en consonancia con las recomendaciones del *MCER* y *PCIC?*
>
> ¿Considero a mis alumnos agentes sociales?
>
> ¿Hago algo para fomentar la autonomía de mis alumnos?
>
> Y en la medida que nuestras respuestas sean afirmativas o no, podremos hablar o no de la triple dimensión del aprendiz de lenguas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcón, Clara (2007), «La experiencia no lo es todo: herramientas de evaluación formativa de la labor docente en ELE». Memoria de máster, en RedELE, http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2007/ClaraAlarcon.shtml

Alarcón, María José (2005), en *Reseña* a Elena Verdía (coord.), *En acción. Curso de español,* Enclave / Ele, 2004-2005 en *Revista redELE* n.° 4, http://www.educacion.es/redele/revista4/alarcon.shtml

Casal Madinabema, S. (2007), «Inteligencia interpersonal: ¿Qué tenemos en común?», en *Didactired*. http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/marzo07/19032007.htm

Consejo de Europa (2002), *Marco europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación,* Madrid, Instituto Cervantes - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Anaya.

Crandall, J. (2000), «El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos», en Arnold, J. (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas,* Madrid, Cambridge University Press.

Dobson, A. (2006), «Algunos aspectos de las políticas del Consejo de Europa para la educación lingüística: el *Marco común europeo de referencia* y el *Portfolio europeo de las lenguas»*, en Daniel Cassany (dir.), *El Portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula,* 13-25, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Landone, E. (2004), «El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas», en *Revista redELE* n.° 0, http://www.educacion.es/redele/revista/landone.shtml.

Llorián, Susana (2004), *En acción 1, guía para el profesor,* Madrid, EnClave-ELE.

— (2007), *Entender y utilizar el* Marco común europeo de referencia *desde el punto de vista del profesor de lenguas*. Madrid, Santillana.

Palacios Martínez (dir.) (2007). *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Madrid: EnClave-ELE.

Puertas, E. y Tudela, N. (2006), «El tratamiento de los elementos socio-culturales en la didáctica de segundas lenguas: el enfoque por competencias como evolución del paradigma comunicativo y aplicación del *Marco común de referencia»,* en *Revista Electrónica Elenet,* n.º 2, http://elenet.org/revista/espanol/lengua-extranjera/revista2/nitzia tudela_elementos_ socioculturales.html#1

Puren, Ch. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues,* París, Clé International.

Rosen, E. y Valera, R. (2009), *Claves para comprender el Marco común europeo*. Madrid, EnClave-ELE.

Sánchez Pérez, A. (1992), *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera,* Madrid, SGEL.

— (1997), *Los métodos en la enseñanza de idiomas: Evolución histórica y análisis didáctico,* Madrid, SGEL

Verdía, E. (coord.) (2005), *En acción 1,* Madrid, EnClave-ELE.