



**UNIBA**  
Centro Universitario  
Internacional  
de Barcelona

**Centro  
adscrito**



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

**MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE  
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

**CURSO 2020- 2021**

**Análisis de la evaluación para aprender (EPA) en dos  
libros de texto de enseñanza de ELE: Elaboración y  
puesta en práctica de una parrilla de análisis**

**Santiago David Muñoz Carrillo**

**Trabajo final de máster de análisis de materiales**

**Dirigido por el profesor Óscar Soler Canela**

## **Resumen y palabras clave**

La evolución del concepto de evaluación hacia una perspectiva que la contempla como una herramienta para generar aprendizajes supone un reto para que investigadores, docentes de ELE y diseñadores de materiales de enseñanza de ELE puedan incluirla en su trabajo y llevarla a la práctica. Sin embargo, la falta de conocimientos sobre sus características e implicaciones hace necesaria la elaboración de instrumentos que permitan identificar, evaluar y sacar conclusiones acerca de la importancia de su implementación e inclusión en los materiales de enseñanza de ELE y en el trabajo del aula. Es por eso por lo que en este trabajo se elabora la *“Parrilla de análisis de la evaluación para aprender (EPA) en libros de texto de enseñanza de ELE”*, que se pone en práctica con el análisis de dos libros de texto de enseñanza de ELE utilizados en la actualidad. En el trabajo se constata la necesidad para optimizar y aprovechar sus beneficios, así como la necesidad de seguir optimizando este instrumento a partir de la ampliación de su radio de acción y su puesta en práctica en otros libros de texto para enseñanza de ELE.

### **Palabras Clave**

Evaluación para aprender (EPA) / Libros de texto de enseñanza de ELE / Parrilla de análisis

### **Abstract and Key words**

The evolution of the concept of evaluation towards a perspective that sees it as a tool to generate learning poses a challenge for researchers and teachers of Spanish Language and designers of Spanish teaching materials to include it in their work and put it into practice. However, the lack of knowledge about its characteristics and implications makes it necessary to develop instruments that allow identifying, evaluating and drawing conclusions about the importance of its implementation and inclusion in ELE teaching materials and in classroom work. That is why in this work the "Grid of analysis of the evaluation to learn (EPA) in textbooks of ELE teaching" is elaborated, which is put into practice with the analysis of two textbooks of ELE teaching used currently. The work confirms the importance of including the EPA in ELE textbooks and teaching activities, to optimize and take advantage of its benefits, as well as the need to continue optimizing this instrument by expanding its radius of action and its implementation in other textbooks for teaching ELE.

### **Key words**

Assessment for Learning (EPA) / ELE Teaching Textbooks / Analysis Grid

## Índice

|   |    |
|---|----|
| 1. Introducción.....  | 3  |
| 2. Marco teórico.....   | 4  |
| 2.1. ¿Qué es evaluar?.....  | 4  |
| 2.1.1. Tipos de evaluación .....  | 6  |
| 2.1.1.1. La evaluación en el aula.....  | 6  |
| 2.1.1.2. La evaluación diagnóstica.....   | 7  |
| 2.1.1.3. La evaluación final y evaluación sumativa .....  | 9  |
| 2.1.1.4. La evaluación formativa y evaluación para el aprendizaje.....  | 9  |
| 2.1.2. ¿Es toda evaluación formativa, evaluación para aprender (EPA)? .....   | 10 |
| 2.1.3. De la evaluación formativa a la evaluación para aprender (EPA). Las cinco estrategias de Wiliam (2011) .....                   | 12 |
| 2.2. Análisis de materiales .....   | 21 |
| 2.2.1. Los materiales didácticos .....  | 22 |
| 2.2.2. Evolución y vinculación de los materiales didácticos de enseñanza de español a las diferentes metodologías de aprendizaje..... | 23 |
| 2.2.3. El análisis de materiales .....  | 26 |
| 2.2.4. El análisis de materiales y la evaluación para aprender .....  | 27 |
| 3. Objetivos del análisis, enfoque adoptado y preguntas para el análisis.....   | 28 |
| 4. Metodología.....   | 28 |
| 4.1. Introducción.....  | 28 |
| 4.2. Justificación de la elección de los libros de texto.....   | 29 |
| 4.3. Descripción general de los libros de texto.....  | 30 |
| 4.3.1. Aula internacional 3 (Nueva Edición) .....   | 30 |
| 4.3.2. Bitácora 3 (Nueva Edición) .....   | 32 |
| 4.4. Descripción de la metodología .....  | 33 |
| 5. La parrilla de análisis.....   | 35 |
| 5.1. Resumen y mapa de los elementos y estructura de la parrilla de análisis.....   | 35 |
| 5.2. Descripción de las estrategias de la parrilla de análisis .....  | 36 |
| 6. Análisis e interpretación de los resultados .....  | 47 |
| 7. Conclusiones.....  | 61 |
| 8. Bibliografía.....  | 66 |
| 9. Anexos.....  | 68 |
| Anexo I: Parrilla de análisis de la EPA en los libros de texto de enseñanza de ELE.....   | 68 |
| Anexo II: Mapa-resumen de las estrategias del análisis .....  | 76 |
| Anexo III: Tablas de análisis de las estrategias en los libros de texto .....   | 84 |

## **1. Introducción**

El presente trabajo de análisis de materiales se centra principalmente en examinar cómo contemplan la evaluación, entendida como evaluación que genera aprendizajes o evaluación para aprender (*EPA*), dos libros de texto de enseñanza de ELE. Para tal objetivo se ha diseñado una parrilla de análisis a partir de las cinco estrategias de Wiliam (2011) que resumen las características que ha de tener la evaluación para que sea el estudiante el que regule su propio proceso de aprendizaje. La elección de estas estrategias, a partir de las que se construye el análisis, ha sido motivada por ser ampliamente aceptadas entre los expertos de la disciplina y porque eran las que mejor se adaptaban, según nuestro criterio, al objeto de análisis (los libros de texto) y en consecuencia al desarrollo del trabajo.

El trabajo surge de diferentes motivaciones. En primer lugar, por el interés de conocer como se ha ido incluyendo en los libros de texto más actuales y de metodologías más comunicativas y enfocadas a la acción el cambio de perspectiva de la evaluación en la enseñanza de ELE, que son los instrumentos, al menos hasta el momento, más utilizados en la enseñanza y el aprendizaje de español. Un enfoque de la evaluación que no considera al estudiante solamente como participante activo en esta, sino que va más allá y lo percibe como gestor de su propio aprendizaje.

Además, el hecho de que esta forma de ver la evaluación, así como las acciones e instrumentos que utiliza, cuente con más trayectoria en la enseñanza de otras lenguas, como por ejemplo el inglés, y también las evidencias de su efectividad en cuanto a su utilización para el aprendizaje y para el desarrollo de la autonomía del estudiante han supuesto una motivación más para hacer una aportación que pudiera servir a la disciplina y, por ende, a otros docentes de español a evolucionar en este sentido.

Una vez dentro de la búsqueda de trabajos de investigación en la bibliografía que pudieran aportar información relevante al asunto, sobre la presencia o ausencia de la evaluación para aprender en los libros de texto de enseñanza de ELE, descubrimos que las aportaciones son más bien escasas, cuestión que fundamenta de manera más acuciada nuestra motivación y que plantea la necesidad de desarrollar herramientas y estudios de investigación destinados a tal fin. De esta manera, también se estaría contribuyendo a la toma de conciencia de los docentes y diseñadores de materiales sobre la importancia de la aplicación e inclusión de la evaluación para generar aprendizajes y, además, se estaría favoreciendo la evolución de una línea de desarrollo y mejora de las competencias docentes.

La aportación de este trabajo también consiste en la elaboración de una herramienta, parrilla de análisis (Anexo I), que sirva a los docentes de enseñanza de lenguas y más concretamente de enseñanza del español para identificar el tratamiento que los libros de texto expuestos hacen de la evaluación para aprender, ayudándoles así a tomar decisiones y seleccionar el libro de texto que más convenga a sus necesidades en relación a este respecto.

Para ejemplificar la utilización de la parrilla de análisis, previamente pilotada, el trabajo hace un análisis sistemático e individual de cada uno de los dos manuales analizados, *Bitácora 3 Nueva Edición* y *Aula Internacional 3 Nueva edición*, reflejado en la tabla de análisis (anexo III), y a su vez un análisis contrastivo de los datos obtenidos que permite identificar similitudes y diferencias entre el tratamiento de la evaluación para aprender (EPA) de ambos libros de texto. Al final del trabajo se presentan las conclusiones surgidas a partir de la utilización de la parrilla de análisis en el análisis de los libros de texto.

## **2. Marco teórico**

### **2.1. ¿Qué es evaluar?**

Responder a esta pregunta no resulta una tarea fácil, ya que la propia definición general de evaluación va a depender de las diferentes concepciones que se tengan de ella y, a su vez, estas mismas van a determinar sus características en cuanto a la forma de recogida, tratamiento, juicio y uso de la información.

En nuestras actividades diarias continuamente llevamos a cabo acciones evaluativas, estas acciones, llevadas a cabo de manera consciente y/o automatizada, nos llevan a tomar decisiones que consideramos más o menos importantes en función de nuestras necesidades. Además, las posibles consecuencias que esta toma de decisiones pueda tener y las consideraciones que se hagan de ellas van a suponer un mayor o menor esfuerzo a la hora de tomarlas.

Independientemente del contexto donde se produce la evaluación, y siguiendo los pasos de Figueras y Puig (2013:15), tomamos como puntos de referencia para la definición general de evaluación las citas de las autoras:

*La evaluación es la recogida sistemática de información con la intención de tomar decisiones.* (Weiss, 1972, en Bachman 1990:22).

*La evaluación es la emisión de un juicio sobre un conjunto de datos en relación con unos valores de referencia.* Pedró (2005:14).

Figueras y Puig (2013) parten de estas citas con el objetivo de indicar y concretar los conceptos básicos que conlleva la acción de evaluar: la recogida sistemática de información, la toma de decisiones, la emisión de juicios y los valores de referencia sobre los que se llevan a cabo estos juicios que, según las autoras, son imprescindibles.

Si tratamos de concretar la definición de evaluación más propia de los procesos de enseñanza y aprendizaje podemos afirmar que esta va a estar, también, supeditada a las teorías del aprendizaje desde las que se concibe y, a su vez, influenciada por los enfoques metodológicos sobre los que se implementa. Por un lado, el aprendizaje visto desde una perspectiva *conductista* entendería una evaluación más orientada hacia los objetivos y su consecución. Estos objetivos son primordialmente observables y cuantificables y se centran fundamentalmente en los logros finales de los estudiantes. El instrumento de evaluación más utilizado con tales fines quizá haya sido el examen.

Desde las perspectivas del *cognitivismo* y el *constructivismo* del aprendizaje, a diferencia de la anterior perspectiva, el foco de atención de la evaluación está en el propio proceso de aprendizaje y no solo se fija en los resultados de este, sino que a partir del mismo proceso se hace necesario justificar las respuestas al porqué se tienen que aprender unas determinadas cuestiones y en qué medida se han conseguido o no los resultados previstos. Además, la evaluación vista desde estas perspectivas tiene un carácter constante, es decir, que tiene lugar a lo largo del proceso y por lo tanto está expuesta a una continua reformulación que tiene como objetivo la búsqueda de su mejora. Para poder realizar esta continua reformulación a lo largo del proceso, esta manera de entender la evaluación necesita de la participación de los diferentes agentes involucrados en ella, y se fundamenta en los actos de comunicación y negociación que estos agentes llevan a cabo. Se asigna por tanto a los estudiantes, en y mediante la evaluación, un papel más participativo en la mejora y regulación de su aprendizaje, a diferencia de la visión conductista que contempla principalmente al profesor como único agente evaluador.

Este cambio de perspectiva en la manera de concebir la evaluación en general y la evaluación de lenguas en particular, que como hemos atendido anteriormente conlleva un claro cambio de los roles e implicaciones del profesor y los estudiantes, surge de la confluencia de las aportaciones de diversas disciplinas. Por un lado, desde la psicología humanista centrada en los enfoques que basan el aprendizaje en la experiencia, como el que desarrolla Kohonen (2000) con su *Evaluación*

*auténtica*, en el que se fomenta el desarrollo holístico del estudiante y se contempla la evaluación como agente de cambio hacia una enseñanza que transforma al individuo. También, desde el surgimiento de los enfoques basados en la comunicación y el desarrollo de competencias comunicativas como medio para la interacción social y cultural y, por otro lado, en el desarrollo de las diferentes disciplinas centradas en la lingüística aplicada como la adquisición de lenguas y análisis del discurso.

Es precisamente en esta última manera de ver la evaluación, la que genera aprendizaje y da al estudiante el rol principal en su control y regulación, en la que nos centramos en el presente trabajo. Pero antes de dirigirnos directamente a la definición de la *evaluación para aprender (EPA)* conviene aclarar ciertas consideraciones terminológicas que nos van a ayudar a entender mejor el concepto y, también, a diferenciar entre las particularidades de los diferentes tipos de evaluación.

### **2.1.1. Tipos de evaluación**

Como decíamos anteriormente, desde la visión tradicional la evaluación se concebía como una acción que se realiza al final de un proceso, se lleva a cabo únicamente por el profesor y la participación del estudiante se limita a la realización de esa prueba final, quedando totalmente ausente de la reflexión y la información relativa al proceso. Además, el objetivo solo se centra en determinar si los estudiantes han adquirido ciertos conocimientos y habitualmente se comprueba mediante una prueba o examen.

Con el cambio de perspectivas sobre el aprendizaje y la evaluación y, también, con el avance de los estudios sobre la evaluación en el aprendizaje de lenguas, nuevas formas de entender la evaluación han ido surgiendo, dejando de entender y limitar la evaluación a esa prueba de comprobación de conocimientos aprendidos y empezando a entenderla como una parte integrante e integradora del proceso de enseñanza-aprendizaje, así es como se empieza a desarrollar el concepto de *evaluación en el aula*.

#### **2.1.1.1. La evaluación en el aula**

La *evaluación en el aula* es aquella que aglutina todas las acciones y los procedimientos de enseñanza y aprendizaje que llevan a cabo los agentes del proceso (profesores y estudiantes), siendo ambos participantes activos en la toma de decisiones sobre y a lo largo del proceso. De esta se deriva el concepto de *coherencia pedagógica*, que establece la necesidad de que exista una sincronización entre las acciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación y, como mencionan

Figueras y Puig (2013:37), es algo que se debe priorizar en el aula puesto que tiene como objetivo principal la mejora de los aprendizajes.

Por tanto, a partir de esta sincronización entre docencia y evaluación a lo largo del proceso se justifica la toma de decisiones en cuanto a los objetivos y criterios de evaluación, las acciones evaluadoras que se van a llevar a cabo y los instrumentos con los que se realizan estas acciones, que tratan de identificar las carencias y los puntos fuertes de los estudiantes de cara a proporcionarles una retroalimentación adecuada.

Antes de proceder a la enumeración de las diferentes tipologías de evaluación que se pueden presentar en el aula, entendida esta desde un contexto formal, creemos conveniente advertir que no es nuestra intención asignar etiquetas a los diferentes tipos de evaluación, puesto que consideramos que el fin principal de la evaluación es el de mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje y este responde a la adaptación, por parte del profesor, de los instrumentos y procedimientos de evaluación más adecuados para un momento concreto, más que a una simple asunción de etiquetas. Además, creemos que las definiciones de las diferentes tipologías de evaluación que se puedan realizar siempre están supeditadas a las perspectivas desde las que se plantean (si se centran en el momento en que se realizan o en el fin para el que se realizan, por ejemplo) y esto hace que el acotamiento de un determinado tipo (concepto) de evaluación resulte en ocasiones difuso y pueda compartir espacio con otros tipos de evaluación creando confusión.

Dicho lo anterior, nuestra intención a la hora de indicar los diferentes tipos de evaluación tiene como objetivo aportar un soporte terminológico de cara a ayudar al lector en su comprensión, siendo a la vez conscientes de que las definiciones van a depender del objeto sobre el que se proyecten. A tal efecto, establecemos que la *evaluación en el aula* contempla los diferentes tipos de evaluación: *diagnóstica, final, sumativa y formativa*, que pasan a describirse a continuación en los diferentes apartados.

### **2.1.1.2. La evaluación diagnóstica**

La *evaluación diagnóstica* coincide con la evaluación inicial en el momento en el que se realiza, aunque no necesariamente ha de ser al principio en un curso o trimestre, sino que puede también llevarse a cabo al inicio de una unidad didáctica, por ejemplo. Este tipo de evaluación tiene una vinculación mucho más cercana al proceso de aprendizaje que la evaluación inicial, ya que mientras la inicial se orienta principalmente a la diferenciación de los estudiantes para su ubicación en uno u otro nivel, la *evaluación diagnóstica* permite reconocer los puntos fuertes y débiles de los estudiantes y su distancia con los objetivos y contenidos de aprendizaje.



Aunque pueda parecer obvio, queremos aclarar aquí que la evaluación diagnóstica, vista desde la perspectiva de la evaluación para el aprendizaje, no solo se limita a la toma de conciencia de los objetivos de aprendizaje, sino que particularmente en la enseñanza de ELE también implica reconocer y que reconozcan (los estudiantes) su compromiso y motivaciones para aprender español, identificar las creencias de aprendizaje que cada uno de los estudiantes trae desde sus respectivas culturas y experiencias de aprendizaje y conocer su nivel de competencia comunicativa: competencia lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica, según Canale (1983). Una vez el profesor y los alumnos han tomado conciencia de ello es hora de establecer unas metas realistas, alcanzables y motivantes.

En este punto, queremos hacer referencia a algunos instrumentos y procedimientos que utiliza la evaluación diagnóstica para la recogida de información y que se incorporan en la parrilla de análisis (Anexo I).

- ✓ **Una unidad 0**, incluida al principio del libro de texto, tiene como objetivos principales la presentación del estudiante, la obtención de información personal y de su relación con el español, por parte del profesor y de sus compañeros, y la reflexión propia del estudiante sobre su relación con el español en ese momento, su nivel, sus competencias (lo que pueden y no pueden hacer), los objetivos que pretende conseguir con esta formación y las estrategias que normalmente utiliza para llevar a cabo este aprendizaje.
- ✓ **Un video de presentación** del curso o de la unidad que van a iniciar. Estos videos pueden incluir preguntas que activen la reflexión de los estudiantes sobre lo que son capaces de hacer en este momento y lo que van a poder hacer al final del curso o la unidad.
- ✓ **Actividades orientadas al diagnóstico**, como indica Fernández (2017), que tomen como referencia la tarea final para que el estudiante pueda distinguir lo que sabe o no de esta y formule hipótesis para su resolución. Desde aquí, el profesor puede adaptar los objetivos y las actividades posibilitadoras del trayecto hacia esa tarea final.
- ✓ **Una entrevista** en la que se preguntan y responden preguntas que propician la realización de una evaluación diagnóstica sobre y del propio estudiante. Esta puede ser llevada a cabo por el profesor o por los propios estudiantes.
- ✓ **Un cuestionario**, que tiene como objetivo principal hacerles reflexionar sobre sus objetivos, dificultades y preferencias de aprendizaje y que va a proporcionar al profesor información individual de cada estudiante.

- ✓ *Una exposición escrita u oral sobre sus intereses*, presentada de manera independiente o incluida en un cuestionario, aporta información al profesor sobre lo que el estudiante quiere, puede o no hacer y también sobre la manera en que lo hace.
- ✓ *Una prueba diagnóstica*, con preguntas de respuesta cerrada generalmente centrada en aspectos gramaticales que permitan al profesor obtener información sobre los conocimientos del estudiante.

### **2.1.1.3. La evaluación final y la evaluación sumativa**

Ambos tipos de evaluación ponen el foco en los resultados del proceso de aprendizaje, pero se diferencian en que mientras la evaluación final no necesariamente considera las posibles evaluaciones parciales llevadas a cabo a lo largo del proceso, la sumativa sí tiene en cuenta la suma de estas evaluaciones parciales. En cierto sentido podemos interpretar que la evaluación sumativa mantiene, *a priori*, una vinculación más constante y cercana con lo que acontece en el aula.

### **2.1.1.4. La evaluación formativa y evaluación para aprender (EPA)**

Mientras la evaluación final tiene un carácter más pasivo puesto que simplemente utiliza la información recogida al final del curso, la evaluación formativa pone el foco directamente en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje a la vez que hace un uso inmediato de la información recogida, teniendo como objetivo proporcionar una retroalimentación también de forma inmediata. Es de esta forma como la evaluación formativa contribuye en la mejora del aprendizaje y del proceso y, a su vez, influye en las decisiones de los estudiantes.

Para llevar a cabo una recogida de información que nos permita identificar evidencias de aprendizaje se necesitan unos instrumentos. Los instrumentos que utilizan tanto la evaluación formativa como la sumativa son prácticamente los mismos, aunque podemos decir que el uso que estas hacen de la información recogida por ellos difiere, ya que mientras la evaluación sumativa recoge esta información como un producto de aprendizaje que utilizará posteriormente al final del proceso, la formativa, citando textualmente a Figueras y Puig (2013:40), “pivota en la inmediatez y relevancia, y pone el acento en la retroalimentación sobre el aprendizaje y sobre el progreso de los alumnos”.

Es desde esta reflexión, previamente recogida sobre las diferentes formas de utilización de la información a partir de los instrumentos de evaluación, desde la que podemos definir la evaluación sumativa como la “*evaluación del aprendizaje*” y también diferenciarla de la evaluación formativa o “*evaluación para el aprendizaje / evaluación para aprender*”.

De aquí en adelante nos centraremos en esta última, ya que supone para este trabajo el objeto principal que se analiza en los libros de texto de ELE.

Siguiendo con la definición de la *evaluación para aprender*, desde ahora *EPA*, y de cara a tener una imagen más clara de lo que significa, pasamos a indicar a continuación los objetivos y características principales que implica:

- ✓ Por un lado, la evaluación formativa y la *EPA* se construyen bajo la intención de tomar conciencia sobre los avances que hay que llevar a cabo en el proceso de aprendizaje, considerando que estos avances en ocasiones implican echar la vista atrás y reformular cuestiones que no se han aprendido, en definitiva, una evaluación para la mejora del aprendizaje.
- ✓ Promueven que el estudiante sea el que tome conciencia de su lugar y participación en el proceso, de forma que desarrolle su autonomía y sea el mismo el que tome las decisiones acerca de para qué (objetivos), cómo (estrategias, instrumentos) y hacia dónde quiere orientar su aprendizaje.
- ✓ Se desarrollan a partir de tareas significativas y contextualizadas para el estudiante que ayuden a guiar su aprendizaje, y a través de las cuales se promueva el desarrollo de las competencias comunicativas y la utilización de estrategias (pragmáticas, lingüísticas y sociolingüísticas) que les permitan desenvolverse de la mejor manera posible en las situaciones de comunicación reales.
- ✓ Otro de los objetivos de este tipo de evaluación es el de proporcionar al estudiante una retroalimentación de sus actuaciones proporcional a sus competencias, siempre orientada al progreso y la superación de los puntos débiles, que tenga en cuenta afectivamente al estudiante y, en el mejor de los casos, que se realice a través de actividades u otras acciones que involucren la interacción, ya sea oral o escrita.
- ✓ La atención a la recogida de datos e información sobre la manera en que los estudiantes progresan y las estrategias y facetas que utilizan para desarrollar esta progresión en el aprendizaje de la lengua es otro de los principales objetivos de este tipo de evaluación, ya que, como decíamos anteriormente, por su carácter activo implica la utilización inmediata de la información para la reformulación.

### **2.1.2. ¿Es toda evaluación formativa, evaluación para aprender (EPA)?**

Hasta aquí hemos equiparado los conceptos de *evaluación formativa* y la *EPA*, tanto en cuanto las dos buscan objetivos comunes y tienen como finalidad principal la mejora del aprendizaje, pero

aunque los autores difieren en cuanto a las terminologías a adoptar, con la evolución de los estudios sobre evaluación hay ciertos autores que encuentran unas diferencias no solo de origen terminológica, sino también conceptual.

En este sentido, acercándonos de nuevo a las teorías que fundamentan el cambio de perspectiva de la evaluación, las cuales la reconocen como una acción necesaria para que se genere el aprendizaje y también consideran el rol más activo del estudiante para que esto se produzca, autores como Sadler (1989) y *Assessment Reform Group* llegan a la conclusión de que no toda *evaluación formativa* supone necesariamente *EPA*. Estos hacen especial hincapié en el hecho de que para que se pueda llevar a cabo la *EPA* no es suficiente con que el profesor cuente con los instrumentos y recoja información sobre los logros de los estudiantes, sino que, además, se hace necesaria la implicación y el compromiso del estudiante. A su vez, consideran que este compromiso por parte del estudiante solo se va a producir si el estudiante conoce sus metas de aprendizaje, cuenta con unas referencias desde las que puede comparar su actuación y es consciente de los niveles de alcance de los objetivos que se esperan de él.

Teniendo lo anterior en consideración, va a ser el agente en el que recaiga la asunción de responsabilidad del proceso de aprendizaje, profesor (evaluación formativa), estudiante y profesor como orientador(*EPA*), donde va a descansar la principal diferencia entre estos dos tipos de evaluación. Citamos a continuación la definición que el *Assessment Reform Group* (2002) hace de la *EPA*, en la que se incluye también a los estudiantes como participantes activos que toman decisiones y que asumen responsabilidades.

*“La evaluación para el aprendizaje es el proceso de búsqueda e interpretación de evidencias útiles para los alumnos y sus profesores para decidir dónde están en el proceso de aprendizaje, dónde necesitan ir y la mejor manera de llegar”.*

Una vez definido el concepto parece más fácil llevar a cabo la *EPA* a la práctica, pero la verdad es que no resulta tan fácil, por eso diferentes autores como Black y Wiliam (1998), *Assessment Reform Group* (2002) y William (2011), entre otros, han dedicado su esfuerzo a desarrollar diferentes principios y/o estrategias que permitieran reconocer el paso de la *evaluación formativa* a la *EPA* y también de cara a favorecer y hacer más accesible el paso de la teoría a la práctica.

En nuestro caso han sido las cinco estrategias de Wiliam (2011), por su amplia aceptación y por considerarlas más adecuadas para el desarrollo del presente trabajo, las que se utilizan como referencia para el desarrollo del análisis y de la parrilla de análisis. A su vez, estas estrategias nos van a servir para presentar y desarrollar los contenidos teóricos que comprende la *EPA* y que

justifican la elaboración de la parrilla de análisis. Las estrategias están formuladas en infinitivo y se dirigen tanto a profesores como a estudiantes siguiendo con la definición de la *EPA*.

### **2.1.3. De la evaluación formativa a la evaluación para aprender (*EPA*). Las cinco estrategias de William (2011).**

En este punto se desarrollan los conceptos teóricos básicos más importantes que integran cada una de las estrategias de Wiliam (2011) para identificación de la *EPA* y que van a servir a la postre de contenido para la elaboración de la parrilla de análisis que nos permitirá realizar el análisis.

#### **Estrategia 1 “*Tener claros los objetivos de aprendizaje, saber a dónde vamos y si estamos en el camino adecuado para llegar*”.**

A partir de esta estrategia que trata de indicar la importancia de que todos los agentes del proceso de aprendizaje (estudiantes y profesores) tengan una idea clara de los objetivos de aprendizaje y de los criterios de evaluación, y que permiten valorar la distancia y la consecución o no de estos objetivos, el análisis pretende identificar de qué manera y en qué lugar los libros de texto los incluyen, además de si ofrecen o no oportunidades para su comprensión, confección y/o reformulación por parte de los estudiantes. El hecho de que se ofrezca a los estudiantes la posibilidad de confeccionar y/o reformular sus propios objetivos y criterios de evaluación contribuye a que estos lleven a cabo una autorregulación de sus propios aprendizajes y, por tanto, a que desarrollen su autonomía como aprendientes, aspecto principal que contempla la *EPA*. Para una mejor comprensión de la estrategia se describe a continuación el concepto de objetivo de aprendizaje.

**Los objetivos de aprendizaje** son todo aquello para lo que se constituye un programa, los logros que se pretenden conseguir. Estos están íntimamente ligados a la evaluación y a los criterios que permiten valorar la distancia y la consecución, o no, de los logros de aprendizaje. Los objetivos tienen que ser claros, tienen que poder medirse y se han de poder operativizar las conductas que pretenden alcanzar.

Existen una gran cantidad de clasificaciones terminológicas en cuanto a la tipología de los objetivos, pero en el campo de la didáctica se organizan fundamentalmente de menor a mayor concreción, diferenciando los objetivos generales, los específicos y aquellos específicos del aprendizaje de ciertos contenidos, como por ejemplo los lingüísticos, que se plantean en un momento determinado del proceso de enseñanza aprendizaje. En el caso de los objetivos que tratan de identificar el análisis y la parrilla de análisis en los libros de texto podemos decir que estos

pueden presentarse de diferentes maneras. Por un lado, en los enunciados de las actividades, estos pueden presentarse de manera más o menos implícita o explícita, por medio de las instrucciones de realización de las actividades, de ejemplos de actuación que muestran el procedimiento a seguir o a través de la conducta que se espera de la actividad.

Estos también pueden coincidir con los objetivos generales de la unidad didáctica o la tarea final y presentarse por medio de listas o cuadros de contenido. La mayor variabilidad y claridad por parte del libro de texto a la hora de proponer estos objetivos va a favorecer la comprensión de los mismos por parte de los estudiantes.

En cuando a **los criterios de evaluación**, el análisis también pretende identificar de qué forma los presenta el libro de texto, bien si lo hace como parte de una actividad de corrección o evaluación, a partir de un cuestionario o tabla o por medio de otras tipologías.

Desde las perspectivas que asignan al estudiante un rol principal en el proceso, los objetivos, así como su negociación, confección y reformulación, han de estar sujetos al equilibrio entre las demandas personales del estudiante y las del propio programa. Para ello, es necesario conocer previamente cuáles son sus puntos fuertes y débiles, así como sus necesidades, es por eso por lo que el análisis y la parrilla de análisis incluyen en este apartado a la evaluación diagnóstica, que ya se definiera en el apartado 2.1.1 donde se describen los diferentes tipos de evaluación.

**Estrategia 2 “Construir entornos de aprendizaje eficaces, con tareas, discusiones, reflexiones, que eliciten evidencias de aprendizaje”.**

Desde esta segunda estrategia integrada en la parrilla de análisis se identifica de qué manera y a partir de qué mecanismos, actividades y/o instrumentos el libro de texto provee a los estudiantes y al profesor de evidencias de aprendizaje. Entendiendo por evidencias de aprendizaje los resultados que el estudiante demuestra después de realizar una actividad, una unidad didáctica o cualquier otro proceso y/o acción de aprendizaje.

En el caso de la *EPA* estas evidencias de aprendizaje van dirigidas tanto al estudiante como al profesor, puesto que son ambos, presumiblemente en consenso, los que van a tomar las decisiones acerca del proceso de aprendizaje. Además, la *EPA* no contempla estas evidencias simplemente como resultados de unas pruebas que reflejan las capacidades memorísticas o no de los estudiantes, sino que se centra en la reflexión que surge y se lleva a cabo en y a partir de los procesos de corrección, retroalimentación, autoevaluación y coevaluación, y también desde el uso y la confección de los instrumentos que utilizan estas formas de evaluación.

Pero hay un ingrediente indispensable para que tengan lugar estos procesos de reflexión, la motivación, y es que los entornos de aprendizaje y las actividades han de resultar motivantes para los estudiantes, de lo contrario es muy difícil que se produzca una disposición positiva a esta reflexión. Para ello han de tenerse en cuenta sus particularidades, intereses e iniciativas individuales y colectivas, tanto en la realización de las actividades como en la evaluación de las mismas. Va a ser de esta forma como los estudiantes se encuentren en la mejor disposición para identificar y evaluar sus puntos fuertes y débiles.

Desde lo anterior, se puede reconocer que las evidencias de aprendizaje que aporten las actividades incluidas en los libros de texto van a depender directamente de su tipología y variabilidad, de sus objetivos, del tratamiento de la corrección y la evaluación que pretenden movilizar, de su capacidad de motivar a los alumnos y, por último, de las acciones que el profesor y los alumnos decidan llevar a cabo sobre su evaluación.

De forma más concreta, en la enseñanza de ELE vista desde las perspectivas del *aprendizaje por tareas* y *orientado a la acción*, las evidencias de aprendizaje surgen fundamentalmente a partir de las actividades que involucran destrezas (de comprensión, expresión, interacción y mediación), de las actividades de atención a la forma (que generalmente desde estos enfoques se presentan por medio de una metodología inductiva, que va del significado a la forma) y en las tareas finales o proyectos que se plantean al final de las unidades didácticas.

Las acciones y procedimientos que se utilizan, o no, en los libros de texto para evidenciar los aprendizajes y que analizamos desde la puesta en práctica de la parrilla de análisis, se especifican en esta misma, en el apartado 5 del trabajo y en los anexos I y II.

### ***Estrategia 3 “Proporcionar una retroalimentación que genere reflexión en el aprendiente y promueva aprendizajes”.***

La tercera de las estrategias que propone Wiliam (2011) se centra en la retroalimentación (en inglés *feedback*). Desde la propia definición, la retroalimentación supone la respuesta (generalmente del profesor, aunque también desde sus compañeros) que se da a la intervención/actuación del alumno en una determinada situación, atendiendo fundamentalmente a propósitos de corrección o de ayuda. Esta respuesta puede llevarse a cabo de diferentes formas, oralmente o de forma escrita, en diferentes momentos, de forma inmediata o de manera asíncrona, y según su grado de formalidad, formalmente o de manera informal.

El concepto de retroalimentación que contempla la *EPA*, independientemente de su tipología, no puede limitarse únicamente a una recogida de datos, sino que ha de generar la reflexión del estudiante para que se propicien los aprendizajes. A menudo en el aula o en los propios libros de texto se proporcionan instrumentos y oportunidades para la retroalimentación, pero unas veces por la percepción o falta de conocimiento (tanto de los profesores como de los alumnos) sobre el verdadero objetivo de su uso, y otras veces por cuestiones de tiempo, no se tratan ni implementan estos datos recogidos, hecho que limita a la retroalimentación a una mera cuestión de formalidad.

El análisis y la parrilla se centran en identificar si el libro de texto proporciona opciones (apartados, instrumentos y/o acciones) que promuevan y/o faciliten la retroalimentación, bien sea del profesor hacia el alumno o la que se puede llevar a cabo entre compañeros. Entre las diferentes opciones que pueden incluir los libros de texto describimos a continuación las que consideramos más comunes.

- ✓ **Los apartados de solucionarios:** Normalmente suelen presentarse al final del libro de texto y tienen como objetivo principal la corrección de las actividades, pero también facilitan el desarrollo del trabajo autónomo del alumno y ofrecen oportunidades de (auto) evaluación, que a su vez pueden favorecer procesos de retroalimentación.
- ✓ **La inclusión de ejemplos y andamiajes:** Su aplicación a la retroalimentación puede realizarse tanto de manera individual, si se comprueban las propias actuaciones, como de forma cooperativa, si se contrastan con las respuestas dadas por un compañero o surgidas en una interacción.
- ✓ **Actividades específicas de retroalimentación por medio del diálogo:** Son actividades o apartados que tienen como objetivo principal generar la retroalimentación por medio del diálogo (entre profesor y estudiante o entre estudiantes) y pueden tener una función correctiva o de ayuda.
- ✓ **Los instrumentos de recogida de datos para la posterior retroalimentación:** La utilización de estos supone un posterior análisis de los datos que faciliten la retroalimentación. Entre los diferentes instrumentos, la parrilla y el análisis incluyen las listas de control y las hojas de observación.
  - **Las listas de control** pueden diseñarse para los estudiantes o para los profesores y sirven para proporcionarles información sobre diferentes aspectos del proceso de aprendizaje como la consecución de los objetivos y destrezas comunicativas o la realización de las tareas finales, entre otros. Su aplicación puede tener un impacto muy favorable en el desarrollo de la autonomía.



- **Las hojas de observación**, por su parte, sirven para hacer observaciones estandarizadas sobre las actuaciones de los estudiantes y generalmente se diseñan para la observación de las destrezas comunicativas. La retroalimentación a través del diálogo, llevada a cabo posteriormente a la recogida los datos, puede suponer una evaluación que genera aprendizaje.
- ✓ **Las actividades orientadas al aprendizaje de estrategias para el procesamiento de los datos** tienen como objetivo guiar y facilitar a los estudiantes el aprendizaje de estrategias para el procesamiento de la información recogida por los instrumentos y las acciones evaluativas.
- ✓ **Apartados de errores comunes con orientaciones a la reflexión metalingüística:** Estos apartados incluyen errores (inter o intralingüísticos) comunes en los estudiantes de español y actividades de reflexión sobre la propia lengua. Tienen como principal objetivo la retroalimentación correctiva y la llevan a cabo mediante la reflexión, la comparación y/o la identificación de sus errores con los incluidos en estos apartados.

#### **Estrategia 4 “Llevar a cabo prácticas de coevaluación porque implican internalización de aprendizajes”.**

Todos en algún momento hemos podido experimentar una situación en la que tenemos que explicar algo a alguien y, posteriormente, reflexionando sobre lo que hemos explicado a la otra persona nos hemos dado cuenta de que hemos aprendido o hemos consolidado un aprendizaje. Esta reflexión puede ayudarnos comprender la cuarta estrategia de William (2011) y a entender que cuando somos capaces de transmitir un conocimiento podemos estar adquiriéndolo y aprendiendo nosotros también. Es por eso por lo que los procesos de coevaluación llevados a cabo con los compañeros, tanto los que surgen a partir de producciones individuales como los que se generan desde los trabajos cooperativos, resultan ser potentes impulsores del aprendizaje.

Concretamente en el aprendizaje de lenguas, las acciones de coevaluación generalmente se realizan sobre las actividades de comprensión, expresión e interacción escrita, pero también se pueden desarrollar sobre actuaciones y presentaciones orales o productos que los estudiantes elaboran como posters, videos, etc. Para el desempeño de la coevaluación generalmente se utilizan unas pautas de actuación y/o unas escalas de descriptores (criterios de evaluación) que sirven para contrastar las actuaciones de los estudiantes con lo que se espera que hagan. Algunos de los instrumentos más comunes de la coevaluación son *las hojas de observación*, que pueden estar diseñadas para los estudiantes o para el profesor, *las parrillas de coevaluación*, que serán específicas dependiendo del tipo de actuación que pretendan evaluar y *las listas de control*, que

utiliza el profesor para tener un control de la consecución, o no, de los objetivos por parte de los estudiantes. Pero hay que tener en cuenta que, para que se produzca una coevaluación válida y fiable que verdaderamente arroje información relevante y que se traduzca en posteriores aprendizajes, es necesario que se produzcan una serie de acciones que, a su vez, van a estar ligadas a los diferentes momentos en los que se desarrolla dicha coevaluación.

En primer lugar y según los entiende la *EPA*, los procesos de coevaluación se han de realizar a lo largo de todo el proceso de aprendizaje con carácter constante, no únicamente una vez terminada la actuación del estudiante o concretado el producto/tarea final como contemplarían la evaluación sumativa o final. Además, volviendo a la consideración del estudiante como centro y regulador de su propio aprendizaje, base de la *EPA*, se hace esencial, por un lado, que el estudiante conozca de antemano la tarea que va a realizar y los criterios de evaluación e instrumentos que se van a utilizar posteriormente en la coevaluación de sus compañeros. Pero no solo eso, desde esta perspectiva se va un poco más lejos, ya que el estudiante tiene que poder participar activamente en la elaboración de estos criterios e instrumentos de coevaluación, presumiblemente con la supervisión del profesor, pudiendo así adaptarlos de mejor manera a sus necesidades e intereses particulares.

En este punto resulta importante destacar que para que los estudiantes puedan evaluar con las máximas garantías posibles a sus compañeros, estos tienen que saber cómo hacerlo, y eso se consigue mediante la práctica. Es por eso por lo que le preguntamos a los libros de texto, mediante la parrilla de análisis, si incorporan actividades y/o prácticas orientadas a que los estudiantes aprendan las diferentes maneras de evaluar y de proporcionar una retroalimentación a sus compañeros y, también, si integran actividades que promuevan la reflexión sobre las posibles ventajas y desventajas de esta práctica evaluativa.

Resulta lógico pensar que como consecuencia de la realización de estas actividades que incitan a la reflexión sobre las acciones de evaluación entre pares, los estudiantes van a poder identificar y desarrollar estrategias que favorecen su manera particular de aprender, ya sea de manera individual o dentro de un grupo en un trabajo cooperativo, así como sobre las maneras de aprender de los compañeros, que les van a servir de referencia para su autoevaluación y autoconocimiento.

Por otro lado, cabe mencionar que el nivel de desempeño y reflexión posterior a las retroalimentaciones aportadas por sus compañeros o profesor sobre estas actividades van a estar condicionadas por la motivación que les produzcan y van a quedar reflejadas en las reelaboraciones de las producciones que estos desarrollen, bien en actividades o en tareas finales.

A partir de aquí y para cerrar el círculo, los estudiantes pueden utilizar ciertos instrumentos de autoevaluación, como por ejemplo el portafolio o PEL, desde los que reflexionar sobre lo que ha supuesto la coevaluación para ellos, incluyendo las estrategias de coevaluación entre otros aspectos.

### **Estrategia 5 “Promover que los aprendientes se conviertan en los gestores de su propio aprendizaje”. Autonomía del aprendizaje.**

Esta quinta estrategia de Wiliam (2011), que supone el último apartado de la parrilla de análisis, se centra fundamentalmente en identificar de qué forma los libros de texto contemplan el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. Con el objetivo de tener una idea más clara del significado del concepto y las implicaciones que este conlleva, recogemos a continuación la definición literal que ofrece el *Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes*.

*“Por autonomía en el aprendizaje se entiende la capacidad que desarrolla el alumno para organizar su propio proceso de aprendizaje. A diferencia de la autonomía, de carácter espontáneo e inconsciente, que cada persona puede ejercer en la vida cotidiana, la autonomía en el aprendizaje es intencional, consciente, explícita y analítica. Su ejercicio implica la determinación del aprendiente de ser responsable y de tomar decisiones personales sobre su aprendizaje, así como la voluntad de participar, junto con el docente, en la negociación de los siguientes aspectos: la identificación de las propias necesidades de aprendizaje y la definición de sus objetivos; la planificación de las clases; la selección de los contenidos y el establecimiento de su secuenciación; la selección de los materiales didácticos adecuados; el entrenamiento en el uso de técnicas y estrategias varias, pero muy especialmente las de aprendizaje y las metacognitivas; y, finalmente, la realización de la autoevaluación.”*

La consideración desde la *EPA* del estudiante como base de toda acción didáctica adopta en el caso del desarrollo de la autonomía al igual que en las anteriores estrategias un papel muy relevante, más si cabe considerando que el objetivo final de este desarrollo es que el estudiante se haga responsable de su propio aprendizaje y pueda desarrollarse personalmente en libertad.

En el caso que nos ocupa con el análisis de materiales y con el objetivo de determinar si los libros de texto expuestos a análisis contribuyen al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje del estudiante, analizamos la presencia en sus propuestas en cuanto a: el favorecimiento de la motivación, grado de presencia de actividades que propician e incentivan el aprendizaje a lo largo de la secuencia didáctica, la flexibilidad y adaptabilidad de las tareas, la inclusión o no de actividades y/o apartados orientados a la autorregulación del aprendizaje mediante la reflexión, la inclusión de actividades y/o apartados que propicien la autoevaluación en relación a la asunción de

responsabilidades dentro de las actividades grupales, la tipología de instrumentos de autoevaluación y la inclusión de las actividades del desarrollo de la creatividad e imaginación de los estudiantes.

**La motivación**, aspecto fundamental en todo proceso de aprendizaje, también lo es en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje del estudiante, ya que difícilmente vamos a conseguir la implicación del estudiante en su evolución y desarrollo personal si no se siente motivado a hacerlo. En nuestro caso particular, con el análisis tratamos de identificar si las secuencias didácticas y las tareas finales tienen en cuenta el factor de la motivación y resultan motivantes para los estudiantes. Para ello, interpretamos si las actividades cumplen con los intereses y necesidades de los estudiantes, si les resultan significativas y aprovechables y si las tareas finales corresponden a acciones que llevan a cabo en su vida real.

Además, teniendo en cuenta la relación entre la implicación y la motivación, desde el análisis se identifica el grado de protagonismo que el libro de texto da al estudiante desde su propuesta didáctica, reconociendo que, a mayor grado de implicación, capacidad de decisión y responsabilidad dada al estudiante en el proceso, más se estará favoreciendo su motivación.

Un concepto básico del aprendizaje en relación con la motivación es el de *Zona de Desarrollo Próximo*, que se centra en la distancia entre lo que el estudiante sabe y lo que puede aprender. Para promover la motivación las propuestas didácticas tienen que ser coherentes y proponer objetivos alcanzables para los estudiantes, ya que de lo contrario se aburrirían. Además, las propuestas han de favorecer, durante toda la secuencia, el acercamiento a esta zona, y esto se puede hacer mediante actividades de contextualización, prelectura, formulación de hipótesis y la vinculación de la experiencia del estudiante con los contenidos entre otras. Con el análisis se identifica la presencia o ausencia de estas actividades y acciones que contribuyen a ayudar al estudiante a entender mejor el proceso y a mantener su motivación.

### **La flexibilidad y adaptabilidad en la selección de las propuestas didácticas**

Como se menciona en el apartado dedicado a los materiales didácticos, los libros de texto por su propia idiosincrasia hacen unas propuestas didácticas (más o menos cerradas) conforme a unas creencias, enfoques metodológicos, público al que van destinadas y otros factores, y por ello podemos afirmar que es prácticamente imposible que un libro de texto proponga tareas motivantes y que abarquen los intereses de todos los usuarios. Pero, por el contrario, los libros de texto sí pueden adoptar cierto grado de flexibilidad a la hora de hacer sus propuestas adaptables a las características, intereses y necesidades de los estudiantes. Esta adaptabilidad que se centra en dar

la opción al estudiante de poder elegir entre diferentes tareas y diferentes dinámicas de ejecución, según se ajusten a sus preferencias, contempla y favorece el desarrollo de la autonomía, es por eso por lo que el análisis contempla esta variable. En la práctica, los libros de texto pueden ofrecer diferentes itinerarios didácticos y actividades de búsqueda y ampliación de contenidos en internet de forma que sean los propios estudiantes los que creen sus propias realidades de aprendizaje.

**La reflexión sobre el aprendizaje** es clave para que el estudiante pueda llevar a cabo la construcción y regulación de su propio aprendizaje, este necesita saber cómo aprende y qué estrategias puede utilizar para poder hacerlo. Para ello necesita, como menciona Bruner (1997:107), volver su mirada y atención hacia el proceso de aprendizaje, es decir, llevar a cabo una actividad de reflexión y metacognición que le permita reconocer y tomar conciencia de lo que él mismo piensa sobre su proceso de aprendizaje.

Los libros de texto pueden incluir diferentes actividades, apartados e instrumentos para llevar a cabo este proceso de metacognición que permita a los alumnos darle significado a su propio aprendizaje y comprender de mejor manera su experiencia al aprender. Estas propuestas del libro de texto para favorecer la reflexión y la construcción activa del conocimiento pueden ser de desarrollo individual, como, por ejemplo, las que parten de la utilización de instrumentos de autoevaluación, pero también pueden tener un origen colectivo, que van a propiciar la adquisición de este conocimiento mediante la interacción y la negociación con los otros agentes, compañeros y profesor. Desde los dos tipos de propuestas, el alumno va a poder tomar conciencia de su responsabilidad para con el proceso de aprendizaje, cuestión fundamental en el desarrollo de la autonomía del aprendizaje, pero va a ser desde las propuestas que involucran la interacción y la comunicación, desde donde los estudiantes van a poder reconocer y desarrollar su responsabilidad dentro de los trabajos y acciones grupales.

Según Wender (1986:4) en el *“conocimiento acerca del aprendizaje”* se pueden diferenciar tres tipos de conocimiento, el metacognitivo, que se centra en el conocimiento personal que el estudiante tiene de él mismo, el estratégico, centrado en las estrategias de planificación, control y evaluación del proceso de aprendizaje, y el conocimiento relativo a la tarea. El análisis por medio de la parrilla pretende identificar si los libros de texto incorporan actividades, acciones y/o instrumentos que promuevan la reflexión del estudiante y propicien que estos lleven a cabo la construcción de estos tipos de conocimiento, desarrollando al mismo tiempo estrategias de autorregulación de su aprendizaje.

**Los instrumentos de autoevaluación** y las acciones que estos integran de reflexión metacognitiva van a contribuir en que los estudiantes desarrollen su capacidad de *aprender a aprender*, aspecto clave que forma parte de la *EPA*. Es por eso por lo que el grado de inclusión y las consecuencias de la utilización que el libro de texto contemple de estos, nos va a aportar también información acerca de cómo el libro de texto colabora con el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje del estudiante.

Entre los diferentes instrumentos de autoevaluación propios de la *EPA* que puedan mostrar evidencias de aprendizaje a los estudiantes, hemos seleccionado, para determinar su presencia o ausencia a partir del análisis, los más ampliamente utilizados: los cuestionarios de autoevaluación, el portafolio, el *Portafolio Europeo de las lenguas* (o PEL) y las parrillas de autoevaluación. Además, se ha incorporado al análisis la opción de *otros*, para la posible identificación de alguno diferente.

## **2.2. Análisis de materiales**

A lo largo del tiempo las diferentes formas de concebir, diseñar y utilizar los materiales didácticos para el aprendizaje de lenguas han estado supeditadas a las diferentes maneras de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas diferentes concepciones han ido encontrando una fundamentación teórica, paralelamente, en las teorías psicológicas imperantes que se han ido sucediendo, y de forma más concreta en la evolución de la disciplina de ASL, pero también el desarrollo de los sistemas y la tecnología de edición han supuesto un factor importante en la confección y el diseño de los mismos. Además, las diferentes percepciones que los profesionales de la enseñanza de lenguas tienen sobre el papel que los materiales suponen para el aprendizaje, y también las formas que estos han ido adoptando, han propiciado y propician a día de hoy una gran cantidad de debates en torno a ellos.

En este mismo sentido los diferentes intereses involucrados en la elaboración y la producción de los materiales de enseñanza de lenguas, entre los que se encuentran los mercantilistas, junto con la utilización generalizada de los materiales de enseñanza por parte de los profesores, en los diferentes formatos, ha supuesto también un punto de partida de cara a reflexionar sobre la idoneidad y eficacia de estos y, en consecuencia, ha propiciado un creciente interés en el campo del análisis de materiales. Tampoco podemos olvidar que las aportaciones que supone la disciplina del análisis de materiales resulta una importante herramienta para el proceso de formación del profesorado, y es desde aquí desde donde se han generado los mayores avances en la disciplina. Estos avances e innovaciones se reflejan en la producción de materiales cada vez más sofisticados y especializados según las diferentes metodologías, objetivos, contextos y usuarios para los que van dirigidos.

Antes de centrarnos más concretamente en definir qué supone el análisis de materiales didácticos y tratar la relación que se ha ido estableciendo entre esta disciplina y el tema central de nuestro trabajo, la *EPA*, creemos conveniente dedicar un espacio donde se incluya la propia definición de material didáctico, las características principales en cuanto a su tipología y una breve descripción de su evolución en el tiempo hasta nuestros días. De esta forma resultará más fácil contextualizar y presentar una idea general que ayude a entender la disciplina del análisis de materiales y también favorecerá el reconocimiento de algunos aspectos de los libros de texto elegidos para este trabajo.

### **2.2.1. Los materiales didácticos**

Los materiales didácticos son herramientas utilizadas para facilitar el proceso de aprendizaje, tanto para los estudiantes como para los profesores, y por ello se les supone una relación directa con el resto de elementos involucrados en el proceso: los fines a alcanzar, los contenidos que se incluyen y utilizan para alcanzar estos fines, la manera desde la que el material concibe el proceso de aprendizaje y lo efectúa y la evaluación que se lleva a cabo sobre el propio proceso. No obstante, es necesario aclarar en este punto que la utilización y el aprovechamiento de los materiales didácticos en relación con el aprendizaje va a depender, como indica Martín Peris (1996:2), de la intervención activa de los usuarios (profesor y alumnos) que van a realizar una interpretación cada vez que los utilizan.

En cuanto a la tipología del formato de los materiales didácticos, aunque hoy en día existe una gran variabilidad, estos se presentan fundamentalmente en soporte digital y soporte impreso (libros de texto). Además, los materiales didácticos suelen incluir elementos audiovisuales y generalmente, en la actualidad, están constituidos por la combinación de elementos en ambos formatos.

En principio podemos pensar que la combinación de ambos formatos en un mismo material didáctico va a responder de mejor manera a las características y diferencias individuales de los usuarios y, por tanto, al proceso de aprendizaje de manera global. En este sentido Cruz Piñol (1997) describe algunas de las ventajas que tiene la utilización de materiales didácticos de formato digital e impreso. La autora menciona que mientras los recursos digitales tienen una mayor capacidad de motivar y desarrollar el componente lúdico en el autoaprendizaje, además de favorecer la reflexión en las actividades de autocorrección, los recursos impresos ayudan a la contextualización de determinadas tareas por parte de los estudiantes y permiten hacer un mejor análisis de la situación de comunicación y de las estructuras textuales. En cualquier caso, como decíamos anteriormente, las diferencias de la utilización de estos materiales por parte del profesor y de los alumnos van a determinar el aprovechamiento de los mismos y los resultados del aprendizaje.

En el caso de nuestro trabajo de análisis de materiales nos centramos específicamente en el formato impreso de dos libros de texto de la editorial Difusión S.L.: *Aula Internacional 3 (Nueva edición)* y *Bitácora 3 (Nueva Edición)*. Aunque estos incorporan elementos audiovisuales y versiones digitales incluidas en la plataforma educativa de la editorial, *Campus Difusión*, hemos considerado apropiado dirigir nuestro estudio, únicamente, a la identificación de la presencia o ausencia de la *EPA* en su formato impreso. La justificación de la anterior consideración viene fundamentada principalmente por ser el libro de texto impreso el instrumento más utilizado para la enseñanza de lenguas, al menos hasta ahora, tanto por los profesores como por los estudiantes. Además, la limitación de tiempo del trabajo y la intención de llevar a cabo un análisis más exhaustivo de la cuestión, también con vistas a que se puedan hacer estudios posteriores que complementen el presente trabajo, han sido determinantes en la acotación del alcance del análisis.

### **2.2.2. Evolución y vinculación de los materiales didácticos de enseñanza de español a las diferentes metodologías de aprendizaje.**

Como ya se mencionaba anteriormente al inicio de este apartado, y de acuerdo a lo que menciona Ezeiza (2009:13) “*la evolución llevada a cabo en las últimas décadas en cuanto a la forma de concebir la lengua, su aprendizaje y su enseñanza están teniendo un claro reflejo en el ‘ideal’ de los materiales*”, no es el objetivo de este trabajo describir con detalle la evolución de los diferentes materiales de enseñanza del español, ni tampoco hacer un recorrido cronológico detallado que indique los cambios que han ido afectando a la evolución de las diferentes metodologías y su vinculación con los materiales, sin embargo, sí creemos oportuno mencionar de manera sucinta algunos de estos aspectos con el objetivo de contextualizar de manera más precisa el lugar en el que se sitúan en relación a los enfoques metodológicos los dos libros de texto sujetos a análisis en este TFM.

Los enfoques metodológicos adoptados por la enseñanza de ELE generalmente han ido sucediéndose paralelamente a los adoptados en el contexto europeo en la enseñanza de otras lenguas, pero bien es verdad que no todos han tenido el mismo calado en los diferentes países, mientras unos se han instaurado sólidamente otros no han adquirido apenas presencia.

Son un gran número de estudios, como, por ejemplo, *El mundo estudia español 2018*, los que nos indican desde diferentes ángulos el crecimiento exponencial del interés en el aprendizaje del español a nivel mundial. Desde esta consideración podemos encontrarle significado a la producción de cada vez más y más diversos materiales para la enseñanza del español.



Desde el Método Gramática-Traducción pasando por el Método Tradicional aplicado en los primeros cursos de español para extranjeros y el Método Directo, que empezó a alejarse un poco más de las concepciones tradicionales dándole un mayor protagonismo a la destreza oral, los materiales han ido adaptándose tratando de dar una mejor respuesta a las demandas acaecidas en la enseñanza del español. Aunque bien es verdad que, teóricamente, la percepción del cambio de una metodología a otra ha seguido la tendencia de querer minusvalorar la metodología anterior a la adoptada, en la práctica, los materiales producidos desde las nuevas perspectivas metodológicas han continuado incluyendo elementos y procedimientos de los enfoques previos.

Teniendo en cuenta lo anterior y “lejos” todavía de los materiales producidos a día de hoy por la mayoría de las editoriales, se encuentran los elaborados desde las perspectivas de la teoría estructuralista, que llegaron a España a mitad de los años setenta, los cuales, aunque intentaban reflejar, principalmente mediante diálogos, situaciones reales de comunicación, estaban lejos de dar la oportunidad a los estudiantes para expresarse de manera personal, con lo que se limitaba significativamente el componente motivacional. Un claro ejemplo de ello sería el manual de Sánchez Lobato y García Fernández, *Español 2000* de 1981.

En este mismo periodo surgía en Europa una nueva perspectiva metodológica de la enseñanza de lenguas, los programas nociofuncionales, con ellos se empezaba a tener en cuenta también al aprendizaje de lenguas y no solo la enseñanza, ya que se le daba una mayor importancia a la comunicación. Esta nueva tendencia, que se centra en el desarrollo de las competencias comunicativas, surge como consecuencia de la descripción del Nivel Umbral, que a su vez fundamenta lo que se quería reflejar en el Consejo de Europa, una actualización de los programas para aprender lenguas a nivel europeo. En el caso de los manuales para la enseñanza del español, esta nueva perspectiva metodológica que supone las primeras reminiscencias del enfoque comunicativo, según se concibe mayoritariamente hoy en día, aún tardarían algunos años en hacer una adecuada integración. Esto se debía, como menciona González Sánchez (2016) en su trabajo final de máster, a que todavía mediante algunos manuales “*los estudiantes llegaban a saber más de comunicación que de cómo comunicarse*”.

El enfoque comunicativo *no se forjó en un solo día*, sino que fue a partir de los avances en el conocimiento del funcionamiento de la comunicación y la adquisición de segundas lenguas, además del tratamiento empírico de la experiencia recogida desde el uso de los materiales, desde donde el enfoque fue poco a poco cogiendo y adoptando ciertas formas.

La primera de estas formas tomadas por el enfoque comunicativo es la enseñanza por tareas, en la que por primera vez se empieza a dar al estudiante un papel primordial, tanto en cuanto tiene que tomar ciertas decisiones, individuales y/o en cooperación con otros compañeros, de cara a la realización de una tarea final. En relación al presente trabajo, este hecho supone un punto de inflexión, ya que al margen de que los libros de texto analizados responden más a una metodología denominada enseñanza *orientada a la acción*, de la que se habla más adelante, es con la aparición de la enseñanza por tareas desde donde se empiezan a divisar en los materiales didácticos algunas características de la evaluación más propias de la *evaluación para aprender*.

En este sentido, nos referimos por un lado a la mayor toma de conciencia del estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje, que va a favorecer el desarrollo de su autonomía. Además, la necesidad de que el estudiante tenga que tomar decisiones va a propiciar que se produzcan situaciones de negociación (con el profesor y con los compañeros) y será en estas situaciones, y mediante la interacción y el uso de la lengua, desde donde se llevará a cabo la elección de los objetivos, los contenidos y las estrategias que les ayuden a dar una respuesta personalizada ante la tarea final. También, el papel que se otorga al estudiante en la toma de decisiones, que va a derivar en una mayor toma de conciencia de este respecto a su situación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, va a incidir directa o indirectamente en la (auto) regulación de su aprendizaje, cuestión que favorece que la evaluación adquiera un carácter constante (de continua revisión y reflexión), característica propia de la *EPA*.

A modo de ejemplificación mencionamos aquí varios manuales de la editorial Difusión que se han considerado portadores de la enseñanza por tareas y que, en mayor o menor medida, coinciden con los autores de los libros de texto elegidos para el análisis del presente trabajo. Entre ellos está *Gente* (1997), de Martín Peris y Sans Baulenas, y *Aula* (2003), de Corpas, García y Garmendia.

Posteriormente al desarrollo del enfoque por tareas y como fruto de la consideración del alumno como *agente social* en el MCER, emerge la *enseñanza orientada a la acción*, que es la metodología, según la editorial Difusión, que siguen los dos libros de texto de nuestro análisis. La relación de esta variante del enfoque comunicativo, la enseñanza orientada a la acción, con respecto a la *EPA* de alguna manera profundiza en algunos aspectos en los que ya incidía el enfoque por tareas. De manera más concreta y desde la propia descripción que hace el MCER (2002:9) podemos afirmar que con este enfoque se establece una más amplia consideración del desarrollo de la autonomía del estudiante, además de prestarle una especial atención al desarrollo de la competencia estratégica. Ambas consideraciones han sido subrayadas por Wiliam (2011) en sus estrategias para identificar

la *EPA*, que han sido las que se han tomado como referencia en el presente trabajo, para el análisis y el diseño de la parrilla de análisis.

Por otro lado, en este sentido, otras de las características de la metodología orientada a la acción, como la importancia dada al carácter inductivo del procesamiento de la información con el que el estudiante a partir de una situación de comunicación cercana a las que se producen a la vida real deduce algunos elementos lingüísticos y estrategias de aprendizaje concretas mediante la reflexión, sin duda encuentran una relación directa y favorecen la aplicación de la *EPA*.

Posteriormente, vendría la perspectiva del *Eclecticismo*, que contempla la idea de flexibilidad en cuanto a la necesidad de adaptación de las actuaciones metodológicas de cara a dar una respuesta más personalizada a las necesidades particulares del estudiante o grupo de estudiantes, cuestión que también se integra en el análisis de los libros de texto que nos ocupa.

### **2.2.3. El análisis de materiales**

El desarrollo de la disciplina del análisis de materiales, dentro del campo de la lingüística aplicada y más concretamente dentro de la enseñanza de ELE, ha influenciado enormemente la evolución, mejora y especialización de los propios materiales. Los cambios producidos y los venideros a partir de esta evolución han quedado y quedarán reflejados en su diseño, en su utilización dentro o fuera del aula y también, en la concepción que sus usuarios, profesores y alumnos, tomen de ellos.

Según Tomlinson (2010), el análisis de materiales que se ha venido haciendo por parte de los docentes sobre los manuales de enseñanza a menudo ha seguido una línea de análisis superficial e impresionista, estando esta bastante alejada de una línea de análisis y reflexión profunda que permitiera determinar con claridad y rigor las características particulares de los manuales y así poder responder de una manera más adecuada a las particularidades de los destinatarios y a la metodología pretendida.

Aunque somos conscientes de que los diferentes análisis de materiales que se puedan llevar a cabo por los profesores van a estar en mayor o menor medida influenciados por las tendencias, percepciones e intereses particulares de estos, creemos que la evolución de la disciplina de análisis de materiales y los posibles instrumentos que esta desarrolle pueden ayudar en gran medida a los profesionales de la enseñanza de ELE en la elección de los materiales que mejor les permitan realizar su acción docente. Resulta por ello obvio pensar que, desde un mejor conocimiento empírico de estos por parte de los profesores, van a adquirir una mayor capacidad para poder adaptarlos

conforme a sus necesidades y, de forma más general, de mejor manera van a poder establecer la coherencia entre sus concepciones metodológicas y el instrumento que les va a servir para ponerlas en práctica.

Por otro lado, el análisis de los materiales nos va a permitir identificar la inclusión o ausencia de determinados contenidos y procedimientos, las diferentes formas de incluirlos e implementarlos, el papel que estos otorgan a los usuarios dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje y la forma en que estos pueden influir en el desarrollo de las competencias comunicativas.

Resulta lógico pensar, desde la realidad del gran incremento en el diseño y la publicación de materiales de enseñanza de ELE actual, que el desarrollo de la disciplina del análisis de materiales adquiere si cabe una mayor importancia en el sentido de que *una mayor cantidad no siempre supone una mayor calidad* y, por tanto, los docentes tienen que poder servirse de herramientas de análisis que les permitan distinguir entre los materiales elaborados de manera más profesional y los materiales que puedan elaborarse con fines más lucrativos.

Al hilo de lo anterior, conviene mencionar que la disciplina de análisis de materiales está suponiendo, mediante su cada vez más frecuente inclusión en los másteres, cursos y programas formativos de enseñanza de ELE, una importante línea de formación y desarrollo profesional para los profesores de ELE y los diseñadores de materiales, ya que, como se ha venido indicando anteriormente, supone una herramienta con un amplio espectro de acción.

#### **2.2.4. El análisis de materiales y la EPA.**

La realización de este trabajo surge principalmente del interés de conocer las vinculaciones entre la disciplina del análisis de materiales y el concepto de *EPA* dentro de la enseñanza del español a extranjeros. A su vez, también parte de la curiosidad de conocer en qué medida los libros de texto de ELE integran a la evaluación, entendida no solo como parte integrante del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino como la acción que se realiza para la mejora del aprendizaje. Para ello, se lleva a cabo una búsqueda en la bibliografía con el objetivo de encontrar estudios anteriores que pudieran guiar la elaboración de este, pero no se han encontrado estudios específicos concretos que vinculen al análisis de materiales y la *EPA*. Es por eso por lo que se ha convertido en otra de las principales razones del desarrollo de este trabajo. Se pretende así contribuir, con la elaboración del análisis y de la parrilla de análisis, a que los usuarios de esta última puedan contar con una herramienta que les ayude a identificar la medida en que los libros de texto contemplan en incorporan este tipo de evaluación.

### **3. Objetivos del análisis, enfoque adoptado y preguntas para el análisis**

#### **3.1. Objetivo Principal:**

- ✓ Observar y analizar la presencia o ausencia de las acciones y los instrumentos propios de la evaluación para aprender (*EPA*) en dos libros de texto de ELE.

#### **3.2. Objetivos Específicos:**

- ✓ Elaboración de una parrilla de análisis que sirva para identificar la presencia o ausencia de las acciones e instrumentos de la *EPA* en los libros de texto de enseñanza de ELE.
- ✓ Ayudar en la elección de los diferentes libros de texto (de formato impreso) a los usuarios de la parrilla de análisis que quieren llevar a cabo la *EPA*.
- ✓ Analizar e identificar el tratamiento que hacen de la evaluación para aprender (*EPA*) los libros de texto expuestos a análisis.
- ✓ Reflejar la importancia de implementar acciones e instrumentos propios de la *EPA* en el diseño de materiales de ELE y en la labor docente.

#### **3.3. Enfoque adoptado:**

Para la realización del presente trabajo se realiza primeramente un análisis sistemático de cada uno de los libros de texto a partir de las cinco estrategias de Wiliam (2011) y posteriormente, aunque también simultáneamente, se lleva a cabo un análisis contrastivo entre los dos libros de texto, que surge de los resultados del primer análisis y sirve para determinar las conclusiones del estudio.

#### **3.4. Preguntas para el análisis:**

- ✓ ¿Qué diferencias y similitudes se observan en relación a la *EPA* entre los dos libros de texto analizados?
- ✓ ¿Resulta la parrilla de análisis elaborada un instrumento de utilidad para identificar la presencia o ausencia de las acciones e instrumentos propios de la *EPA* en los libros de texto de ELE?

### **4. Metodología**

#### **4.1. Introducción**

En este apartado referente a la metodología del presente TFM de análisis de materiales se pretende responder a las preguntas: **¿qué se quiere observar con este análisis?, ¿dónde se lleva a cabo el**

**análisis?, ¿para qué se realiza el análisis? y, por último, ¿cómo se desarrolla el análisis de los materiales?**

En relación a la primera pregunta, **¿qué se quiere observar con este análisis?**, el trabajo se centra fundamentalmente en identificar la presencia o ausencia de la EPA en los libros de texto de ELE elegidos. Esta identificación se lleva a cabo por medio de la puesta en práctica de un instrumento de evaluación, *la parrilla de evaluación*, que ha sido previamente diseñado y cuya confección parte fundamentalmente de las estrategias que Wiliam (2011) enuncia para la reconocer las principales características y acciones propias de la *EPA*.

La aplicación de esta parrilla sobre los dos libros de texto seleccionados y los resultados que de ella se extraen nos ayuda también a responder a esta pregunta, pero es más adelante en este mismo apartado donde se describen las particularidades y fases de la metodología utilizada para el análisis, así como los resultados de la aplicación.

En cuanto a la segunda pregunta, **¿dónde se lleva a cabo el análisis?**, se hace necesario en primer lugar hacer una justificación exponiendo las principales razones que nos han llevado a la elección de los libros de texto sobre los que se realiza el análisis. Una vez expuestas estas razones, se incluyen las descripciones generales de ambos libros de texto de forma que aporten solidez y coherencia al estudio y también faciliten la comprensión de la metodología adoptada.

#### **4.2. Justificación de la elección de los libros de texto**

Los libros de texto utilizados para el análisis son *Aula Internacional 3 (Nueva Edición)* y *Bitácora3 (Nueva edición)*, los dos pertenecientes a la editorial *Difusión S.L.* Esta elección está motivada en primer lugar, por el fácil acceso a ellos y también por el conocimiento de los mismos a partir de su utilización, especialmente con *Aula Internacional 3 (Nueva Edición)*, desde que tuvo lugar mi primera formación como profesor de ELE y a lo largo de mi trayectoria profesional en este ámbito.

Por otro lado, estos dos libros de texto son actualmente muy utilizados por los profesores de ELE, especialmente en contextos de inmersión, y pertenecen a una editorial con una importante presencia en el sector. Teniendo esto en cuenta, se ha considerado que el análisis de los mismos puede resultar significativo, tanto en cuanto una gran cantidad de docentes de ELE los conocen y los utilizan.

Las diferentes perspectivas de entender la enseñanza y aprendizaje de ELE dentro del enfoque comunicativo, sobre los que se apoyan ambos libros de texto, enfoque orientado a la acción, en el caso de *Aula Internacional 3 Nueva Edición*, y enfoque léxico, orientado a la acción y centrado en el desarrollo de la autonomía del aprendiz, en el caso de *Bitácora 3 Nueva Edición*, también han

motivado la elección de estos manuales para el análisis, poniendo en perspectiva que las posibles diferencias que puedan surgir del mismo análisis pueden favorecer la calidad de las conclusiones del mismo o, incluso, propiciar nuevas líneas de investigación.

Se hace necesario justificar también en este punto que la principal razón de la elección del nivel elegido en el análisis, nivel B1 según el MCER, responde más a una razón de unificación de criterios a la hora de llevarlo a cabo, de forma que se eviten posibles diferencias en el estudio relativas a los diferentes niveles. No obstante, el objeto de este trabajo de análisis de materiales, incluida la parrilla de evaluación elaborada y su aplicación que nos va a permitir reconocer la presencia o ausencia de los diferentes elementos de la *EPA* en los libros de texto, no contempla una relación directa con los diferentes niveles competenciales reflejados en el MCER. Es por esta razón por la que podrían haberse utilizado los libros de texto (por ejemplo, del nivel A2) de las colecciones correspondientes y por la que la parrilla de evaluación podrá ser aplicada sobre libros de texto de otros niveles.

Por último, mencionar que se consideró realizar el análisis de todos los libros de texto de una sola colección, hecho que hubiera enfocado el análisis más en los diferentes niveles de competencia, pero se decidió que el análisis de dos libros de texto de diferentes colecciones aportaría conclusiones más interesantes y más en la línea con los objetivos de este trabajo.

### **4.3. Descripción general de los libros de texto**

A continuación, se expone una descripción general de los dos libros de texto expuestos a análisis, de forma que pueda aportar una visión más adecuada de los mismos a los lectores. Debemos mencionar aquí que, aunque la descripción de los manuales incluye los elementos que lo acompañan fuera del libro, el presente trabajo solo se centra en el análisis del libro de texto del alumno.

#### **4.3.1. Aula internacional 3 (Nueva Edición)**

El manual *Aula Internacional 3 (Nueva edición)* fue publicado en el año 2014 por la Editorial Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S.L. Responde a una actualización que los autores Jaime Corpas, Agustín Garmendia y Carmen Soriano, junto con la coordinadora pedagógica Neus Sans, realizaron sobre el manual *Aula Internacional 3*. El manual, que está diseñado para atender a los estudiantes con un nivel B1 según el *MCER*, forma parte de una colección y curso de español compuesto por seis manuales que abarcan desde el nivel A1 al nivel B2.2.

El libro del alumno sigue una metodología enfocada a la acción, según la descripción de la página web de la editorial, y basa su secuencia didáctica en la realización de pequeñas tareas posibilitadoras que van a ayudar a realizar una o varias tareas finales en las que genera un producto final (oral o escrito). Está organizado en doce unidades didácticas y cada una de las unidades incluye los siguientes apartados:

- ✓ *Empezar*: en este apartado se toma contacto con parte del léxico de la unidad y sirve como activación de conocimientos. En él se indica la tarea final a realizar (que supone al mismo tiempo el objetivo principal de la unidad), los recursos comunicativos, gramaticales y léxicos de la unidad.
- ✓ *Comprender*: incluye textos de diferentes características y formatos, y actividades fundamentalmente centradas en la comprensión, que utilizan estos textos para contextualizar los contenidos principales de la unidad.
- ✓ *Explorar y Reflexionar*: apartado que se centra principalmente en la observación de la lengua, la reflexión y la práctica con esta de forma guiada. Se incluye también una página (con fondo amarillo), con esquemas gramaticales y funcionales de la unidad.
- ✓ *Practicar y comunicar*: apartado dedicado para la práctica comunicativa y lingüística mediante la realización de las tareas posibilitadoras y de las tareas finales.
- ✓ *Viajar*: sección dedicada a ayudar al estudiante a tomar conciencia de “*la realidad cotidiana y cultural de los países de habla hispana*”, como menciona el libro de texto literalmente. Incluye un cuestionario de reflexión y autoevaluación sobre la unidad.

El libro de texto incluye otros apartados con diversos contenidos, el apartado de *Más ejercicios*, orientado a la práctica de los contenidos lingüísticos (gramaticales y léxicos), y también el apartado de *Más gramática*, que incluye todos los esquemas de los contenidos gramaticales del libro de texto ampliados y ordenados por categorías además de explicaciones y ejemplos para favorecer la comprensión de los mismos.

Por otro lado, y aunque quedan fuera del análisis de este trabajo por no encontrarse dentro del libro de texto, el manual incluye otros elementos en la plataforma *campus.difusión.com*, que son: *el libro del profesor*, *las actividades interactivas*, *los vídeos*, *las fichas proyectables*, las soluciones del apartado *Más ejercicios*, *los glosarios*, *las transcripciones*, el apartado de *Más cultura* y unas pruebas de evaluación que integran las destrezas comunicativas y que se realizan cada tres unidades.



### 4.3.2. Bitácora 3 (Nueva Edición)

El manual *Bitácora 3 (Nueva edición)* fue publicado en el año 2017 por la Editorial Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S.L. Supone la actualización que los autores Neus Sans Bauleñas, Ernesto Martín Peris, Agustín Garmendia, Emilia Conejo y Pablo Garrido hacen del manual *Bitácora 3*. El manual está diseñado para estudiantes con un nivel B1 según el *MCER* y forma parte de una colección y curso de español compuesto por cuatro manuales que abarcan desde el nivel A1 hasta el nivel B2.

El libro del alumno, que está destinado a un público adulto, sigue una metodología basada en tres ejes principales que se trabajan al mismo tiempo: el enfoque orientado a la acción, el enfoque léxico y el desarrollo de la autonomía. Está organizado en 11 unidades didácticas más una unidad 0 al principio del libro del alumno, estas once unidades incluyen los siguientes apartados:

- ✓ *Punto de partida*: incluye un índice con los contenidos de la unidad, un vídeo y actividades vinculadas a la nube de palabras y el video.
- ✓ *Dossier 1 y 2*: incluyen uno o varios textos escritos y orales y unas actividades para trabajar sobre los textos proporcionados.
- ✓ *Agenda de aprendizaje 1 y 2*: espacio dirigido a la reflexión del estudiante sobre su propio aprendizaje, de forma que pueda tomar conciencia de los contenidos lingüísticos adquiridos, o no, hasta el momento.
- ✓ *Taller de uso 1 y 2*: sección que incluye actividades en parejas o pequeños grupos, donde los estudiantes practican con los recursos lingüísticos sobre los que han reflexionado en la *Agenda de aprendizaje*.
- ✓ *Archivo de léxico*: apartado que como agenda se dirige a la reflexión del estudiante, pero lo hace esencialmente con actividades que trabajan las unidades léxicas y las colocaciones, de manera que el estudiante pueda personalizar y construir su propio bagaje léxico.
- ✓ *Proyectos*: sección situada al final de la unidad, propone dos tareas (proyectos) finales, uno grupal y de desarrollo cooperativo y otro individual, en estos se integran siempre las destrezas comunicativas y están siempre orientados al desarrollo de un producto que movilice de forma significativa los contenidos tratados en la unidad.

El libro de texto incluye además los siguientes apartados que se consideran en el análisis: *Resumen gramatical* y *diccionario de construcciones verbales*.

Al igual que ocurría con *Aula Internacional 3*, *Bitácora 3* también cuenta con otros elementos integrados en la plataforma digital *campus.difusion.com*, que no se consideran en el análisis por

encontrarse fuera del libro de texto impreso. Estos son: *el cuaderno de ejercicios y sus soluciones, el libro del profesor, las fichas proyectables, el glosario y las transcripciones.*

Una vez realizadas las descripciones generales de los manuales, seguimos a continuación respondiendo a las preguntas que nos ayudan a explicar la metodología llevada a cabo en la realización de nuestro trabajo. **¿Para qué se lleva a cabo este análisis?** Para responder a esta cuestión y con la intención de no resultar repetitivos se remite al punto 3 del trabajo donde se especifican los objetivos y las preguntas del análisis.

En relación a la pregunta, **¿por qué se lleva a cabo este análisis?**, este trabajo respondería que la ausencia o escasa existencia en la bibliografía de estudios e instrumentos como el desarrollado aquí, para el análisis de la *EPA* en los libros de ELE y particularmente para los elaborados desde enfoques comunicativos, sugiere desde nuestro punto de vista la necesidad de crearlos. Especialmente si tenemos en cuenta las nuevas perspectivas desde las que se está abordando en la actualidad la evaluación en general, y la *EPA* en el aprendizaje del español en particular, considerándola como un elemento dinamizador y regulador del proceso de aprendizaje más que como una simple cuestión metodológica. De esta forma, se pretende contribuir a la toma de conciencia de los docentes sobre la importancia de desarrollar una evaluación centrada en el aprendizaje de los alumnos, pudiendo así también favorecer el desarrollo de las competencias docentes y al mismo tiempo, abrir una ventana a la consideración de la inclusión de la *EPA* a la hora de diseñar y elaborar los libros de texto de enseñanza de ELE.

Una vez expuestas las anteriores consideraciones se procede en este punto a explicar la metodología que se ha llevado a cabo en el trabajo, de forma que se pueda responder a la pregunta, **¿cómo se lleva a cabo este análisis?**

#### **4.4. Descripción de la metodología**

En este apartado se realiza la descripción que explica los diferentes pasos a través de los que se ha desarrollado la metodología del trabajo. En primer lugar, se ha procedido a la búsqueda y profundización en las diferentes definiciones y terminologías que se han ido dando de la *EPA* en la bibliografía. En el marco teórico se recogen los diferentes conceptos y particularidades que nos ayudan a contextualizar y a justificar la posterior elaboración de la parrilla de análisis y el análisis de los libros de texto. Dentro del contenido del marco teórico se recogen y justifican las estrategias de Wiliam (2011), que suponen el punto de referencia del presente trabajo y que han sido seleccionadas después de la revisión de las propuestas aportadas por los diferentes autores, ya que desde nuestra visión son las que mejor se ajustan para la consecución de los objetivos del trabajo.

A lo largo del proceso de búsqueda de información en la bibliografía para la elaboración del trabajo, se han encontrado un número considerable de estudios de investigación, trabajos académicos y referencias relativas a la *EPA*, la evaluación formativa y a los conceptos y procedimientos que fundamentan su base teórica y su puesta en práctica, pero la verdad es que la mayoría de estos trabajos trataban a la *EPA* desde una perspectiva educativa general. Por el contrario, nos ha resultado más complicado encontrar trabajos que aborden a la *EPA* desde el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de ELE, y particularmente desde la visión del análisis de materiales. Es por eso por lo que, con el objetivo de darle al análisis, a la parrilla y a las estrategias de Wiliam (2011), una mayor concreción y especificidad hacia la enseñanza y aprendizaje de ELE y los libros de texto de enseñanza de ELE, se han tomado como referencia los trabajos de la autora Fernández (2017).

Una vez establecido el marco sobre el que se sostiene el trabajo, se ha procedido a diferenciar las distintas partes del instrumento (la parrilla de análisis) y a la elaboración de los diferentes niveles de concreción que la conforman (se ejemplifican en el anexo II), que van a ser los que proporcionan la información concreta del análisis.

Confeccionado el primer borrador de la parrilla y con el objetivo de comprobar su viabilidad y su eficacia, se realiza una fase de pilotaje de la misma. En esta se ha contado con la colaboración de tres profesoras que han puesto en práctica el borrador de la parrilla sobre las unidades de muestra de los dos libros de texto expuestos a análisis, la unidad 10 del libro de *Aula internacional 3 Nueva edición*, de aquí en adelante *Aula I.3*, y la unidad 8 del libro *Bitácora 3 Nueva edición*, de aquí en adelante *Bitácora 3*, aunque es necesario mencionar que para pilotar algunos descriptores se han necesitado analizar otros aspectos fuera de estas unidades.

A partir de este pilotaje, que tenía como objetivo comprobar la viabilidad y el funcionamiento de la parrilla, se han producido cambios en la formulación de algunos de los descriptores e ítems, de forma que resultasen funcionales para el análisis, se ha podido identificar la necesidad de reorganizar e integrar en la parrilla de análisis una codificación para la ordenación de los elementos integrados en los diferentes niveles de concreción, de forma que resultara más clara su exposición y comprensión, y se facilitara la confección de las tablas de análisis del anexo III. Además, ha servido para percibir la necesidad de incluir los apartados de *observaciones* en la parrilla, de manera que se puedan reflejar los aspectos particulares que resultasen del análisis de los libros de texto. De igual forma, el pilotaje ha evidenciado la necesidad de incluir y concretar determinados aspectos del marco teórico del trabajo, dando así más coherencia al mismo.

Habiendo integrado los cambios en la parrilla y en el marco teórico derivados desde el pilotaje, y antes de proceder al análisis, se pasa a la elaboración del mapa resumen de los niveles de concreción del análisis (Anexo II) y de las cinco tablas de análisis de las estrategias (Anexo III), de cara a facilitar el procedimiento de análisis y la comprensión del mismo.

Con los anexos II y III confeccionados ya se puede realizar la primera fase del análisis, el análisis sistemático, que necesitará de la parrilla de análisis y de las tablas del Anexo III, siendo estas últimas, en las que se reflejarán los datos obtenidos de esta primera fase, las que nos van a permitir concentrar y visualizar los datos obtenidos en el análisis de manera más clara. A su vez, estas nos van a dar la posibilidad de identificar las similitudes y diferencias, en cuanto a la *EPA*, de ambos libros de texto, favoreciendo así el análisis contrastivo, que en algunos momentos se va realizando simultáneamente al sistemático. Cabe indicar aquí la utilidad que ha supuesto la utilización y consulta del mapa resumen de las estrategias (Anexo II) para el análisis.

Una vez recopilados todos los datos en las tablas del análisis en el Anexo III, se procede a exponer e interpretar los datos en el apartado 6 del trabajo, suponiendo la culminación de la fase del análisis contrastivo. Posteriormente como último paso del análisis, y teniendo en cuenta el objeto del trabajo, se proyectan en el apartado 7 las conclusiones que dan respuesta a las preguntas formuladas al análisis en el apartado 3.4 del mismo.

## **5. La parrilla de análisis.**

### **5.1. Resumen y mapa de los elementos y estructura de la parrilla de análisis**

Este apartado tiene como objetivo principal facilitar a los lectores y usuarios la comprensión y la utilización de la *parrilla de análisis de la EPA en los libros de texto de enseñanza de ELE* (Anexo I) diseñada en el presente trabajo.

La parrilla de análisis surge de las cinco estrategias que Wiliam (2011) con el objetivo de identificar la presencia de la EPA. Estas suponen el primer nivel de concreción de la parrilla y se han renombrado de la siguiente manera, indicando en su nombre los contenidos que desarrollan, para facilitar su identificación.

1. Evaluación diagnóstica, objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación
2. Tareas, actividades, destrezas comunicativas y evidencias de aprendizaje
3. Retroalimentación

#### 4. Coevaluación

#### 5. Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

Las *estrategias* 2, 3, 4 y 5 a su vez se concretan en *descriptores* (segundo nivel de concreción) e *ítems* (tercer nivel de concreción), y solo en determinados aspectos desarrollan un cuarto nivel de concreción con los *sub-ítems* desarrollados. Por su parte, *la estrategia 1* establece su segundo nivel de concreción a través de los *criterios A* (Evaluación diagnóstica en el libro de texto) y *B* (Objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación), para seguir concretándose en *descriptores* (tercer nivel de concreción) e *ítems* (cuarto nivel de concreción).

Antes de proceder a la descripción que se hace en el punto 5.3 de cada uno de los elementos anteriormente mencionados relativos a los diferentes niveles de concreción de la parrilla, y a modo de facilitar la comprensión de la misma, se ha desarrollado un mapa de la parrilla (Anexo II) donde se aprecia de manera más visual y esquemática la estructura, la enunciación y la organización (mediante la codificación) de los componentes de dicha parrilla.

Por último, en este punto, cabe indicar que la parrilla está diseñada para hacer un análisis sistemático, que se lleva a cabo casi en su totalidad (exceptuando algunos descriptores en los que se ofrecen dos opciones de respuesta *Sí* o *No*) mediante tres opciones de respuesta: *Sí*, *No*, *A veces*. Con este criterio de respuestas, la parrilla de análisis pretende aportar información suficiente y significativa para determinar la ausencia, presencia y, en este último caso, la frecuencia de los elementos de la *EPA* en los libros de texto de ELE, que va a resultar a su vez fundamental a la hora de realizar el análisis sistemático. El apartado de *Observaciones* se ha incluido en todos los descriptores como se mencionaba en el apartado anterior.

### **5.2. Descripción de las estrategias de la parrilla de análisis**

**Estrategia 1 de Wiliam (2011): “Tener claros los objetivos de aprendizaje, saber a dónde vamos y si estamos en el camino adecuado para llegar”.**

Los criterios *Evaluación diagnóstica (A)* y *Objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación (B)*, así como los descriptores que surgen de la primera estrategia de Wiliam (2011) y que se muestran a continuación, se desarrollan para identificar, por un lado, el papel que le dan los libros de texto a la evaluación diagnóstica así como a los elementos para llevarla a cabo y, por otro lado, para analizar la inclusión que los libros de texto hacen de los objetivos y los criterios de evaluación, la forma y el lugar en que los presentan, si facilitan o no la comprensión de estos y si se ofrece al estudiante la posibilidad de elaborarlos y/o adaptarlos a sus necesidades.

## **Criterio A. Evaluación diagnóstica en el libro de texto**

Para la concreción de este criterio se han elaborado tres descriptores de análisis, (1.A.1, 1.A.2 y 1.A.3), que nos van a permitir, por un lado, determinar la presencia o ausencia de la evaluación diagnóstica en el libro de texto, identificar qué instrumentos utiliza para llevarla a cabo y el lugar donde los incluye. Por último, distinguir si el libro de texto propone acciones y/o procedimientos al profesor para el tratamiento de la información recogida en la evaluación diagnóstica.

### **Descriptor 1.A.1. *El libro de texto incluye instrumentos y/o procedimientos para llevar a cabo la evaluación diagnóstica.***

Para facilitar su identificación y con el objetivo de aportar información más concreta y relevante al análisis, la parrilla de análisis incluye en este descriptor los ítems: *Unidad 0 (1.A.1.1)\**, *Video de presentación (1.A.1.2)\*\**, *Actividades orientadas al diagnóstico (1.A.1.3)\*\**, *Entrevista (1.A.1.4)\*\**, *Cuestionario (1.A.1.5)\*\**, *Exposición escrita u oral (1.A.1.6)\*\** y *Prueba diagnóstica (1.A.1.7)\*\**, correspondientes a los instrumentos especificados en el mapa resumen del Anexo II y descritos en el marco teórico. En necesario considerar aquí que en el análisis la inclusión de uno de estos ítems por parte del libro de texto no exime la exclusión de otros.

### **Descriptor 1.A.2. *El libro de texto incluye instrumentos y/o procedimientos para la evaluación diagnóstica en: el principio del libro de texto, el principio de cada unidad.***

Este descriptor se orienta a identificar principalmente el lugar donde el libro de texto incluye los instrumentos y/o procedimientos para llevar a cabo la evaluación diagnóstica. Para ello, se han desarrollado dos ítems de respuesta. En primer lugar, el ítem *el principio del libro de texto (1.A.2.1)\**, cuya evaluación diagnóstica aportará información acerca de la relación de los estudiantes con el español en general, y el segundo ítem, *el principio de las unidades didácticas (1.A.2.2)*, más centrado en la información acerca de los conocimientos relacionados con los contenidos específicos de la propia unidad.

### **Descriptor 1.A.3. *El libro de texto incorpora un instrumento/acción/práctica (de análisis, reflexión y/o toma de decisiones) orientada al tratamiento de la información recogida en la evaluación diagnóstica.***

Este tercer descriptor se orienta a advertir si el libro de texto incorpora algún instrumento, acción o procedimiento (por medio de una actividad de reflexión escrita, a modo de puesta en común en pequeños grupos o plenaria, o mediante el uso de un instrumento de evaluación como el portafolio, etc.), que refleje el tratamiento de los datos recogidos, es decir, la reflexión y la toma de decisiones

sobre los resultados de la evaluación diagnóstica. El descriptor incluye los ítems (1.A.3.1\* y 1.A.3.2) para concretar la ubicación de sus elementos.

### **Criterio B. Los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación.**

Como ya se expone en el marco teórico, el conocimiento y el papel del estudiante en relación, tanto a los objetivos de aprendizaje como a los criterios de evaluación, así como una progresión coherente que integre secuencias didácticas superables, va a favorecer su motivación y su implicación en las acciones de evaluación que generan aprendizajes.

Con los siguientes seis descriptores (1.B.1, 1.B.2, 1.B.3, 1.B.4, 1.B.5 y 1.B.6) y sus ítems correspondientes se trata de analizar de qué manera el libro de texto presenta los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación, dónde los incluye, si es que lo hace, qué papel le da al alumno en la elaboración de los mismos, si incluye o no ejemplos y/o andamiajes en las actividades o tareas que ayuden a tomar conciencia de las metas y a la consecución de estas y, por último, si ofrece procedimientos y/o instrumentos para la reformulación de estos elementos.

**Los descriptores (1.B.1): El libro de texto incluye los objetivos de aprendizaje al / de/... y (1.B.2):El libro de texto incluye los criterios de evaluación al / de/...** tienen como objetivo identificar si el libro de texto incluye o no los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación y, si lo hace, dónde los incluye. Para identificar el lugar donde se incluyen estos elementos cada descriptorese concreta con tres *ítems* cada uno (*al principio de las unidades de didácticas, en las actividades previas a la tarea, en las tareas finales.*), que corresponden al cuarto nivel de concreción de la parrilla.

**Los descriptores (1.B.3): El libro de texto proporciona los objetivos de aprendizaje desde... y (1.B.4): El libro de texto proporciona los criterios de evaluación...** están diseñados para identificar si el libro de texto proporciona los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación, y, por otro lado, para dar información acerca de la forma en que lo hace. Esta última información sobre la forma en que lo hace se recoge a partir de los *ítems* (1.B.3.1, 1.B.3.2, 1.B.3.3, 1.B.3.4, 1.B.4.1, 1.B.4.2 y 1.B.4.3), que se han elaborado a partir del trabajo de Ezeiza (2009:23) y se especifican en el Anexo II. Como ya ocurría con el análisis en el apartado de la evaluación diagnóstica, la elección de un ítem no excluye la elección de los otros.

**El descriptor (1.B.5): El libro de texto incluye actividades/apartados orientados a la elaboracióny/o formulación de los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación (por parte de los estudiantes y con la supervisión del profesor).**

Este descriptor se divide a su vez en los ítems (*1.B.5.1* y *1.B.5.2*) referentes a los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación, respectivamente. El propio concepto de *EPA* contempla que la elaboración y/o reformulación de los objetivos y contenidos de aprendizaje se han de realizar de forma conjunta entre los estudiantes y el profesor, ya que de esta forma se va a responder mejor a los intereses y necesidades de los alumnos. Además, el hecho de involucrarse en la formulación y en la elección de estos va a suponer una mayor toma de conciencia de lo que va a aprender y de lo que va a tener que retomar si fuera necesario.

**Descriptor (*1.B.6*). El libro de texto incluye ejemplos y/o modelos para favorecer la comprensión de los objetivos de aprendizaje en:**

Este descriptor se centra en advertir la presencia o ausencia en el libro de texto de ejemplos y modelos de producción (andamiajes, diálogos de ejemplo, ejemplos de producción, etc.) que ayuden a la comprensión de los objetivos de comunicación y aprendizaje. La presencia de estos ejemplos y/o modelos va a mostrar al alumno el camino hacia dónde dirigirse, favoreciendo el avance en su proceso de aprendizaje y facilitando la consecución de los objetivos, cuestión que va también va a repercutir en su motivación. Este descriptor incluye dos ítems (*1.B.6.1*) en las actividades previas a la tarea y (*1.B.6.2*) en las tareas finales, que nos indican el lugar donde pueden estar incluidos.

**Estrategia 2 de Wiliam (2011): “Construir entornos de aprendizaje eficaces, con tareas, discusiones y reflexiones que provoquen y muestren evidencias de aprendizaje.”**

Con esta segunda estrategia de Wiliam (2011) se elaboran los seis *descriptores* (*2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6*) de la parrilla de análisis y sus respectivos *ítems*, ver Anexo II, que nos van a permitir identificar si el libro de texto a partir de su propuesta de: *actividades de atención en la forma, actividades que incluyen destrezas comunicativas y las tareas finales*, ofrece espacios, acciones e instrumentos para la reflexión que resulten eficaces y muestren evidencias de aprendizaje.

La distinción entre las tres tipologías diferentes de actividades se hace para facilitar y enriquecer el análisis y porque responden a diferentes formas de evaluación, lo que deriva en diversas maneras de mostrar dichas evidencias de aprendizaje. A su vez, el análisis mediante los descriptores también es sensible a las características particulares de las diferentes destrezas lingüísticas, ya sean las de comprensión (oral o escrita) o de expresión e interacción (oral o escrita), puesto que como ocurre con los grupos principales de actividades mencionados anteriormente, al evaluarse de manera



diferente también evidencian los aprendizajes de las competencias comunicativas de manera distinta.

Conviene aclarar aquí que no es objetivo exclusivo del presente TFM de análisis de materiales interpretar las acciones que el profesor o los estudiantes hacen o podrían hacer sobre las actividades para llevar a cabo la *EPA*, sino más bien analizar las opciones que aportan los libros de texto a partir de su propuesta de actividades para que los agentes (profesor y alumno) las lleven a cabo, ya sea si lo hacen de forma implícita (desde la propia actividad) o explícita (con la utilización de instrumentos determinados), de forma individual o cooperativa.

Puntualizamos aquí que en el caso concreto de los *ítems* y *sub-ítems* de los descriptores (2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5 y 2.6) de esta estrategia 2, con la intención de no resultar repetitivos, de ofrecer su mejor visualización y debido a su gran número, se ha considerado oportuno remitir al lector al anexo II donde se especifican de manera más clara.

**Descriptor (2.1). Las actividades de atención a la forma incluyen acciones y/o instrumentos que tienen como objetivo/s mostrar evidencias de aprendizaje.**

**Descriptor (2.2). Las actividades que involucran destrezas de comprensión oral incluyen acciones y/o instrumentos orientados a dar evidencias de aprendizaje. Descriptor (2.3).- Las actividades que involucran destrezas de comprensión escrita incluyen acciones y/o instrumentos orientados a dar evidencias de aprendizaje.**

**Descriptor (2.4). Las actividades que involucran destrezas de expresión e interacción oral incluyen acciones y/o instrumentos orientados a dar evidencias de aprendizaje.**

**Descriptor (2.5). Las actividades que involucran destrezas de expresión e interacción escrita incluyen acciones y/o instrumentos orientados a dar evidencias de aprendizaje.**

**Descriptor (2.6). Las tareas finales o proyectos incluyen acciones y/o instrumentos orientados a dar evidencias de aprendizaje.**

**Estrategia 3 de Wiliam (2011): “Proporcionar un *feedback* que genere reflexión en el aprendiente y promueva aprendizajes.”**

Los siguientes seis descriptores (3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5 y 3.6), que surgen de esta tercera estrategia de Wiliam (2011) centrada en la importancia de generar una retroalimentación dirigida a incentivar el aprendizaje, no pretenden analizar qué retroalimentación se da al alumno, puesto que esta se

realiza necesariamente después de conocer su intervención, sino más bien en identificar qué elementos, acciones e instrumentos relacionados con la retroalimentación generada para el aprendizaje proporciona el libro de texto. Además, mediante los descriptores, se pretende reconocer dónde incluye el libro de texto estos elementos, acciones e instrumentos, quién propone que los manipule (los compañeros o el profesor) y, si proporciona oportunidades que muestren que se puede hacer con la información recibida desde la retroalimentación, de cara a su procesamiento y asimilación.

**Descriptor (3.1).** *El libro de texto incluye un apartado con las soluciones de las actividades de respuesta cerrada y posibles respuestas ante las actividades de respuesta semiabierta o abierta.*

**Descriptor (3.2).** *Se incluyen ejemplos y/o andamiajes que permiten llevar a cabo una retroalimentación desde la comparación de estos con las producciones de los estudiantes.*

Este descriptor incluye además dos ítems (3.2.1 y 3.2.2), que van a permitir adquirir información acerca del lugar y el tipo de actividades donde se incluyen estos elementos desde los que llevar a cabo la retroalimentación.

**Descriptor (3.3).** *El libro de texto incluye actividades y/o acciones de retroalimentación o corrección que se llevan a cabo por medio del diálogo.*

El descriptor tiene como funciones principales identificar en el libro de texto si se produce un diálogo al final de las actividades con una función de retroalimentación correctiva o de ayuda, y, por otro lado, mediante los ítems (3.3.1 y 3.3.2), identificar con quién mantiene el alumno este diálogo, pudiendo ser con los compañeros o con el profesor.

**Descriptor (3.4).** *Se incluyen instrumentos y/o acciones de recogida de datos para la posterior retroalimentación.*

Este descriptor da información acerca de la inclusión, o no, en el libro de texto, de instrumentos y/o acciones de recogida de información desde las actuaciones de los estudiantes que sirvan para la realización de una posterior retroalimentación. Los instrumentos que incluye este descriptor y que se expresan en forma de los ítems (3.4.1 y 3.4.2) y sus *sub-ítems*, correspondientes al tercer y cuarto nivel de concreción de la parrilla respectivamente son; *las listas de control* y *las hojas de observación*.

**Descriptor (3.5).** *Se incluyen actividades y/o indicaciones que integran estrategias para el procesamiento de los datos recogidos*

El descriptor identifica si el libro de texto incluye acciones y/o indicaciones orientadas al aprendizaje del procesamiento de los datos recogidos previamente por los instrumentos o acciones.

**Descriptor (3.6). El libro de texto incluye apartados de errores comunes y/o apartados de actividades orientadas a la reflexión metalingüística para ayudar a la realización de la retroalimentación del profesor y/o del estudiante.**

Este descriptor se concreta desde los ítems 3.6.1. *Durante las unidades didácticas*, 3.6.2. *Al final de las unidades*, 3.6.3. *En un apartado independiente*, desde los que se indica el lugar donde se encuentran.

**Estrategia 4 de Wiliam (2011): “Llevar a cabo prácticas de coevaluación porque implican internalización de aprendizajes”**

A partir de la cuarta estrategia de Dylan Wiliam, que ha quedado fundamentada en la descripción que se hace en el marco teórico y en el que se indican la propia definición de la coevaluación vista desde la perspectiva de la EPA, su tipología, fases y los diferentes instrumentos que se utilizan para que esta se pueda llevar a cabo, se derivan los siguientes ocho *descriptores* (4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7 y 4.8) con sus correspondientes *ítems* y *sub-ítems*. Estos nos van permitir identificar en el libro de texto la presencia o ausencia de prácticas de coevaluación, así como los pasos necesarios que supone llevarla a cabo y su consecuencia en cuanto al internalización de los aprendizajes.

**Descriptor (4.1). El libro de texto incluye un apartado y/o actividad dedicados a la presentación o confección de los criterios de coevaluación de la tarea**

En ocasiones, los libros de texto incluyen un apartado o una actividad dedicados a presentar o confeccionar los criterios de evaluación que implican coevaluación y que van a servir, posteriormente, para evaluar la tarea realizada. La inclusión de este descriptor y de los *ítems* (4.1.1 y 4.1.2), que se detallan en el mapa del anexo II, pretenden ofrecer información a los usuarios de la parrilla sobre si el libro de texto los contempla o no.

**Descriptor (4.2)\*\*. Se incluyen prácticas y/o ejercicios específicos para que el estudiante aprenda a evaluar y a proporcionar una retroalimentación a sus compañeros.**

Este descriptor tiene como objetivo identificar si el libro de texto proporciona, o no, a los alumnos, prácticas para aprender a co-evaluar a sus compañeros. A partir de estas prácticas el estudiante podrá proporcionar una mejor retroalimentación y evaluación a sus compañeros.

**Descriptor (4.3). Se incluyen actividades de reflexión posteriores a la retroalimentación realizada por los compañeros y/o el profesor en las actividades y/o acciones de coevaluación.**

Este descriptor trata de identificar si el libro de texto incluye o no acciones de reflexión posteriores a las actividades y/o acciones de coevaluación, así como indicar los diferentes momentos en los que estas se llevan a cabo a partir de los ítems (4.3.1, 4.3.2 y 4.3.3).

**Descriptor (4.4). Se incluyen actividades y/o apartados para la elaboración de criterios y/o instrumentos de coevaluación por parte de los estudiantes.**

Desde el punto de vista de la *EPA*, la elaboración de instrumentos de evaluación en general y de coevaluación en particular, supone un interesante procedimiento de reflexión y toma de conciencia de los alumnos sobre los objetivos del aprendizaje y también, sobre los aspectos más relevantes a tener en cuenta del objeto de evaluación, bien sea por ejemplo una tarea, una producción oral o escrita, etc. Además, la toma de conciencia del proceso de aprendizaje derivado de estas prácticas va a favorecer los procesos de autoevaluación del propio estudiante. Este descriptor se centra en identificar si se incorporan este tipo de actividades y contempla un tercer nivel de concreción con los ítems (4.4.1 y 4.4.2).

**Descriptor (4.5). Se incluyen actividades de reflexión sobre las ventajas de llevar a cabo la coevaluación.**

El análisis y la reflexión sobre las propias prácticas de (co) evaluación proporcionan al alumno el reconocimiento de sus ventajas y favorece su motivación para llevarlas a cabo, este descriptor se orienta a identificar si se incluyen este tipo de actividades.

**Descriptor (4.6)\*\*. Se incluyen actividades y/o apartados que tienen como objetivo compartir y reflexionar sobre las estrategias de trabajo cooperativo y la coevaluación.**

En ocasiones, los libros de texto incluyen actividades orientadas a que los alumnos reflexionen sobre las estrategias que utilizan a la hora de la realización de los trabajos cooperativos, como pueden ser las tareas y los proyectos o simplemente una actividad que involucra una dinámica de grupos, estas actividades se pueden llevar a cabo también desde los procesos de coevaluación. La toma de conciencia de sus propias estrategias y también de las que utilizan los compañeros, van a capacitar al alumno para poder responder mejor ante este tipo de actividades y va a suponer una mejora de su capacidad de *aprender a aprender*. Este descriptor trata de identificar si el libro de texto incluye, o no, este tipo de actividades.

**Descriptor (4.7). El libro de texto incluye acciones de coevaluación...**

Este descriptor se dirige directamente a identificar qué tipo de acciones propias de coevaluación incluye el libro de texto, y si lo hace, dónde lo hace. Para ello se han elaborado los ítems (4.7.1, 4.7.2, 4.7.3 y 4.7.4) y los sub-ítems (4.7.2.1 y 4.7.2.2), que se detallan en el mapa del anexo II.

**Descriptor (4.8)\*. El libro de texto incluye instrumentos de coevaluación.**

El descriptor está diseñado para identificar si el libro de texto proporciona o no instrumentos de coevaluación. Para una mayor concreción de la información se incluyen los ítems (4.8.1, 4.8.2, 4.8.3, 4.8.4) correspondientes a *hojas de observación*, *parrillas de coevaluación*, *listas de control* (para el profesor) y *otros* posibles instrumentos de coevaluación, respectivamente. Además, el ítem de las hojas de observación se concreta en un cuarto nivel de concreción con los sub-ítems (4.8.1.1 y 4.8.1.2), según si son *para el profesor* o *para los estudiantes*.

**Estrategia 5 de Wiliam (2011): “Promover que los aprendientes se conviertan en los gestores de su propio aprendizaje”.**

La estrategia cinco descrita por Dylan Wiliam se centra principalmente en el desarrollo de la autonomía del aprendizaje por parte del estudiante, es por eso que los siguientes ocho *descriptores* (5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5, 5.6, 5.7 y 5.8) que conforman la plantilla de análisis y sus respectivos *ítems* y *sub-ítems*, nos van a servir para poder advertir si los libros de texto contemplan algunas estrategias e incluyen acciones que favorecen el desarrollo de esta.

Antes de pasar a la exposición de los descriptores de esta estrategia es necesario mencionar que, para su elaboración, el presente trabajo toma como referencia el de Fernández (2001), sobre la autonomía en el aprendizaje y el enfoque por tareas, en el que describen una serie de acciones concretas para el desarrollo de la autonomía orientadas a este tipo de metodología. Aunque la metodología de los libros de texto analizados no corresponde estrictamente a la que contempla el trabajo de la autora, encontramos suficientes similitudes como para llevar a cabo el análisis desde las acciones concretas que la autora describe.

**Descriptor (5.1). El libro de texto promueve la motivación del alumno en el desarrollo de las tareas ya que...**

El descriptor se centra en identificar si el libro de texto muestra evidencias o no para la activación y el mantenimiento de la motivación de los alumnos a partir de las tareas que propone. Además,

junto al descriptor se han elaborado cuatro ítems, (5.1.1, 5.1.2, 5.1.3 y 5.1.4), que responden a las características relacionadas con la motivación del estudiante de las diferentes tareas. Estos ítems se detallan en el mapa del anexo II y en la propia parrilla de análisis (anexo I).

**Descriptor (5.2). El libro de texto propone tareas adaptables a las diferentes características, intereses y necesidades que los estudiantes puedan presentar, mediante...**

Este descriptor y los *ítems* que se derivan de él (5.2.1, 5.2.2 y 5.2.3) pretenden analizar si el libro de texto ofrece, o no, tareas adaptables a las diferentes características de los alumnos y, si se da la posibilidad a los alumnos de que puedan elegir y/o adaptar las tareas según sus intereses y necesidades, ofreciéndoles de esta forma la oportunidad de que sean ellos mismos los que toman las decisiones sobre lo que quieren hacer y aprender.

En este punto es necesario aclarar que los libros de texto representan en sí mismos un producto en el que se han concretado previamente los contenidos, los procedimientos y los objetivos de aprendizaje. Además, las tareas también han sido definidas *a priori* por los autores, pero es evidente que los libros de texto proporcionan una sensibilidad y flexibilidad diferente en cuanto a las características de formulación, procedimiento y ejecución de estas tareas. Este hecho condiciona directamente el papel y la implicación que se da al alumno a la hora de la toma de decisiones en la realización de las tareas. Se puede interpretar en consecuencia que cuanto más en consideración tenga el libro de texto a los alumnos en la elección, adaptación y ejecución de las tareas de aprendizaje, más significativas le van a resultar estas tareas, más motivados van a estar a la hora de llevarlas a cabo y, paralelamente, más se estará favoreciendo el desarrollo de su autonomía.

**Descriptor (5.3). El libro de texto proporciona flexibilidad en cuanto a la elección y ejecución de ciertos procedimientos y contenidos que mejor se adapten a los estudiantes, mediante...**

El descriptor se orienta a identificar si el libro de texto proporciona, o no, opciones a los estudiantes para personalizar su aprendizaje. Estas opciones de elección de contenidos y procedimientos están orientadas tanto a los profesores como a los estudiantes, pero son las dirigidas a estos últimos las que se centran en el desarrollo de la autonomía. El descriptor incluye los ítems (5.3.1\*\* y 5.3.2), que nos ayudan a identificar si el libro incluye diferentes itinerarios de uso del libro de texto y si plantea actividades de búsqueda y ampliación de información en internet, respectivamente.

**Descriptor (5.4)\*\*.** Se incluyen en el libro de texto actividades y/o apartados orientados específicamente a la autoevaluación de los estudiantes sobre su papel y la asunción de sus responsabilidades en las actividades grupales y/o cooperativas.

Este descriptor analiza un aspecto muy relevante en el desarrollo de la autonomía del alumno, la asunción de responsabilidad, ya que desde su percepción de utilidad y necesidad de participación en los trabajos grupales desarrollará el sentido de la responsabilidad, tanto individual como en relación a su rol dentro de un grupo de trabajo. Es por medio de la reflexión y la autoevaluación de su implicación en las actividades, desde donde se va a incentivar el proceso de regulación de su propio aprendizaje.

**Descriptor (5.5). Se incluyen en el libro de texto actividades, apartados y/o instrumentos enfocados a la autorregulación del aprendizaje.**

Este descriptor y sus *ítems* correspondientes (5.5.1, 5.5.2, 5.5.3, 5.5.4 y 5.5.5\*\*), que se detallan en los anexos I y II, indican si el libro de texto ofrece, o no, actividades, apartados, acciones, instrumentos u otros elementos que propicien la reflexión de alumno sobre sus puntos fuertes y débiles, favoreciendo de esta forma la autorregulación de su aprendizaje.

**Descriptor (5.6). Se incluyen en el libro de texto actividades para favorecer, propiciar e incentivar el aprendizaje a lo largo de la secuencia didáctica.**

El descriptor (5.6) se centra en identificar si el libro de texto incluye mecanismos para favorecer la activación constante de la curiosidad del estudiante por aprender y por su forma particular de hacerlo. Para ello, las actividades propuestas por el libro de texto tienen que resultarle significativas y han de ser presentadas de forma que el alumno vaya descubriendo por sí mismo, y a su ritmo, tanto los contenidos como las estrategias que le permiten *aprender a aprender*. El descriptor se concreta con la elaboración de seis *ítems* (5.6.1, 5.6.2, 5.6.3, 5.6.4, 5.6.5 y 5.6.6) que se detallan en el anexo II.

**Descriptor (5.7). Se incluyen actividades e instrumentos para que el alumno lleve a cabo la autoevaluación de su aprendizaje.**

Este descriptor se orienta a identificar la inclusión, o no, de actividades y/o instrumentos de autoevaluación en los libros de texto. A su vez, el descriptor incluye a modo de concreción los *ítems* (5.7.1 y 5.7.2) y los *sub-ítems* (5.7.2.1, 5.7.2.2, 5.7.2.3, 5.7.2.4 y 5.7.2.5), que corresponden a estas actividades y los instrumentos, y que también se detallan en el anexo II.

**Descriptor (5.8). El libro de texto incluye actividades que permiten el desarrollo de la creatividad y la imaginación del estudiante a la hora de expresarse y dirigir su aprendizaje (*Invención de historias, creación de productos, elaboración de finales de historias, etc.*)**

El último descriptor relativo al desarrollo de la autonomía del alumno se centra en identificar si el libro de texto ofrece, o no, un espacio a la creatividad del estudiante, al desarrollo de su imaginación, y a la libertad que le ofrece para aprender a través de sus actividades y tareas.

## **6. Análisis e interpretación de los resultados**

Una vez expuestos y explicados la metodología del análisis y los diferentes elementos (estrategias, criterios, descriptores, ítems y sub-ítems) que conforman el instrumento de análisis confeccionado en este trabajo, la parrilla de análisis, se procede en este apartado a presentar e interpretar los datos obtenidos del propio análisis que por razones de espacio se encuentran recogidas en las tablas del anexo III. Pero antes de pasar a ello y con el objetivo de favorecer la comprensión y redacción del mismo se indican a continuación y previamente al análisis, un par de consideraciones que son necesarias tener en cuenta.

Por un lado, dado el tipo de metodología que utilizan los libros de texto, enfoque orientado a la acción y por tareas, ambos establecen unas tareas que cierran las unidades, pero las conciben y nombran con diferente terminología, en el caso de *Aula I.3* son las tareas finales y en el caso de *Bitácora 3* son proyectos, de cara a simplificar la redacción de aquí en adelante se utilizará el término *tarea final* para referirnos indistintamente a uno u otro.

En segundo lugar, también a modo aclaratorio, es importante especificar que el análisis que realizamos incluye dos niveles, a nivel de libro de texto y a nivel de unidad didáctica, y que su diferenciación está determinada por los contenidos a los que van dirigidos los diferentes elementos de análisis de la parrilla (criterios, descriptores, ítems y sub-ítems). Es por eso que para diferenciarlos se marca con (\*) a los elementos que se pueden contestar tanto a nivel de libro como a nivel de unidad, y con (\*\*) a los que se pueden contestar solo a nivel de libro.

En relación a la inclusión de la evaluación diagnóstica (*I.A*), presente en la primera estrategia, podemos afirmar que *Bitácora 3* le da un mayor protagonismo y presencia que *Aula I.3*, ya que mientras *Bitácora 3* incluye una *Unidad 0* a partir de la que, tanto estudiante como profesor, tienen la oportunidad de identificar y reflexionar sobre sus objetivos y relación con el español y su aprendizaje, *Aula I.3* no hace referencia ni incluye ninguna de las acciones o elementos que se detallan en la parrilla de análisis.

Como elemento destacable de esta *Unidad 0* incluida en *Bitácora 3*, recalcar la inclusión de una actividad de elaboración de un *Entorno Personal de aprendizaje* (PLE), elemento claramente



relacionado con la evaluación diagnóstica y con el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, puesto que pone en marcha la reflexión del estudiante sobre las cuestiones relativas a su relación con el español y su aprendizaje, como, por ejemplo: su forma particular de aprender, sus creencias de aprendizaje, las herramientas y estrategias que utiliza para ello y, la visualización de sus objetivos particulares.

Como ya se mencionaba anteriormente, el análisis en ciertos momentos se realiza a nivel de unidad didáctica. En el caso de la evaluación diagnóstica no se incluyen en los libros de texto instrucciones o acciones concretas que se dirijan a realizar este diagnóstico y su evaluación en las unidades didácticas. Tan solo se aprecia la inclusión de los videos de presentación en las mismas, particularmente de *Bitácora 3*, en los que se presenta la unidad y de manera más o menos implícita los objetivos comunicativos, aunque son elementos que se han considerado más dedicados a contextualizar el tema de la unidad que a la realización de la evaluación diagnóstica.

En relación al segundo criterio (*1.B*) que integra esta primera estrategia para el análisis de la EPA en los libros de texto de ELE, trataremos separadamente para el análisis, los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación.

Con respecto a los objetivos de aprendizaje el análisis indica que ambos libros de texto incorporan los objetivos de aprendizaje al principio de las unidades didácticas (*1.B.1.1*), en las actividades previas a la tarea final (*1.B.1.2*) y en las tareas finales (*1.B.1.3*), hecho que facilita la comprensión de los mismos a los estudiantes. En el caso de los objetivos principales los dos libros de texto los incorporan en la primera doble página y definen el objeto que se pretende en las tareas finales, unos ejemplos de ellos serían: “*Diseñar y presentar una campaña publicitaria*” en la unidad 5 de *Aula 1.3* y “*Hacer una presentación sobre la gastronomía de un país hispanohablante*” en la unidad 3 de *Bitácora 3*. Además, también en esta doble página ambos libros de texto proporcionan, en forma de lista y dentro de un apartado, los objetivos comunicativos de la unidad, “*Recursos comunicativos*” en el caso de *Aula 1.3* y “*Comunicación*” en el caso de *Bitácora 3*.

En cuanto a los objetivos de las actividades, tanto los de las actividades previas a la tarea final como los de la tarea final, ambos libros presentan una gran variabilidad en cuanto a la forma de presentarlos (*1.B.3*) y también incluyen ejemplos y/o modelos (*1.B.6*) en forma de diálogos, imágenes, ilustraciones o tablas para favorecer la comprensión de los mismos, pero el análisis indica que estos los incorporan generalmente implícitamente en las instrucciones de las actividades, mediante ejemplos del procedimiento o como conducta que se espera llevar a cabo en la actividad,

y no tanto, como competencias comunicativas a desarrollar. A modo de ejemplo: “*Expresar gustos y preferencias*”, de la unidad 3 de *Bitácora 3*.

Un aspecto muy significativo que nos muestra el análisis, a partir del ítem (1.B.5), es el de la no inclusión por parte de ninguno de los libros de texto de actividades de elaboración, formulación y/o ajuste de objetivos por parte de los estudiantes, hecho que resulta clave para la EPA, particularmente en los objetivos más generales, puesto que cada estudiante responde a un ritmo de aprendizaje.

Siguiendo con el análisis que se realiza sobre los criterios de evaluación correspondientes a esta misma estrategia 1 y en el criterio (1.B), este nos indica que, en el caso de *Bitácora 3* no se incluyen en ningún momento ni lugar del libro de texto (1.B.2) y (1.B.4). A su vez, tampoco se incluyen actividades o apartados en los que se anime a los estudiantes a su elaboración (1.B.5.2). Por lo tanto, interpretamos que la evaluación y/o corrección que podría realizarse a partir de estos, principalmente de las actividades que involucran las destrezas comunicativas entre las que se incluyen las tareas finales, está supeditada a la reflexión que se hiciera para interpretar y evaluar la calidad de la comunicación y la consecución de los objetivos y productos que se pretenden conseguir con la misma.

Por su parte, *Aula I. 3* presenta unas tablas/cuestionarios con criterios de evaluación en las tareas finales de las unidades (1, 7 y 9), que tienen función de coevaluación de las tareas de los compañeros. En este sentido podemos interpretar que la propuesta de *Aula.I.3* tiene más en cuenta los criterios de evaluación y su uso como elementos para la coevaluación que la de *Bitácora 3*. No obstante, resulta necesario destacar que, aunque no se han considerado en el análisis estrictamente como criterios de evaluación, ambos libros de texto incluyen en la mayoría de sus tareas finales unos requisitos o elementos que han de incluirse en su realización, que podrían cumplir la función de los criterios de evaluación y servir como elementos desde los que llevar a cabo una evaluación y/o corrección de la tarea. En este sentido interpretamos que *Bitácora 3* hace una propuesta más detallada y concreta de estos elementos.

La segunda estrategia del análisis permite identificar si las propuestas de los diferentes libros de texto, a partir de sus actividades y tareas, favorecen la construcción de entornos de aprendizaje que provoquen y muestren evidencias de aprendizaje.

En relación a las actividades de atención a la forma, que ambos libros incluyen, el análisis nos muestra que ambos libros de texto proponen actividades de ejercitación de los contenidos previamente presentados y tratados (2.1.1). *Bitácora 3* ubica estas actividades en los apartados de

*Agenda de aprendizaje, Taller de uso y Archivo léxico*, que forman parte de las unidades didácticas. Por su parte, *Aula I. 3* las incluye en los apartados de *Practicar y comunicar* de cada unidad y en el apartado de *Más ejercicios* presente al final del libro de texto.

A tal efecto, encontramos destacable mencionar que, aunque *Bitácora 3* no incluye, en su versión impresa, un apartado independiente a las unidades didácticas para la ejercitación de los contenidos, como sí lo hace *Aula I.3*, este si incluye una gran variabilidad de actividades de ejercitación acompañadas de ilustraciones visuales y atractivas que favorecen la comprensión de los conceptos y contribuyen a evidenciar los aprendizajes.

Resulta también relevante indicar en este punto del análisis el enfoque de aprendizaje inductivo que ambos libros de texto incorporan para el tratamiento de las actividades de atención a la forma, por medio del cual el estudiante observa, analiza, reflexiona y da una explicación a un determinado concepto o paradigma lingüístico. Este enfoque que parte del significado para llegar a la forma y, que generalmente en los libros de texto analizados se acompaña de ejemplos y/ andamiajes (2.1.2), favorece la reflexión para la comprensión de los contenidos, y, en consecuencia, ayuda a los estudiantes a percibir de manera más clara sus aprendizajes.

En lo que respecta a la inclusión de apartados con solucionarios, el ítem (2.1.4) de la parrilla nos ayuda a identificar su ausencia en la versión impresa de ambos libros de texto, hecho que resulta relevante para el alumno, ya que con su inclusión el alumno podría percibir y reflexionar sobre sus logros y necesidades de aprendizaje, y a su vez, podría contar con un elemento que le permitiera hacer un uso autónomo del libro de texto y así desarrollar su autonomía.

El análisis de los ítems (2.1.5 y 2.1.6) nos indica que ninguno de los dos libros de texto incluye espacios de diálogo para la corrección de las actividades de atención a la forma, ni instrumentos de evaluación que permitan la comprobación y la reflexión sobre las respuestas dadas a las actividades, respectivamente. En este sentido, podemos interpretar que los libros de texto proponen una atención más individualizada ante este tipo de actividades y no proporcionan una opción de corrección, derivando la responsabilidad a la actuación del profesor. Tan solo en momentos muy puntuales *Bitácora 3*, en los apartados de *Texto y Lengua* de los *Dosieres*, deja a la interpretación acciones de corrección por medio de la interacción de los estudiantes, pero no lo indica explícitamente.

El análisis a partir del descriptor (2.2) y los diferentes niveles de concreción que incluye, relativo a las evidencias de aprendizaje que aportan las actividades que involucran destrezas de comprensión oral (audios y/o videos), nos indica que ambos libros de texto incluyen actividades de comprensión oral en todas las unidades y proporcionan los objetivos comunicativos de las

actividades (2.2.1), además, integran por norma general apartados con preguntas posteriores a la audición/visualización (2.2.7), favoreciendo así la reflexión y la percepción del nivel de comprensión por parte del estudiante.

La corrección por medio de la comparación de las respuestas con los compañeros (2.2.3) es un procedimiento por medio del cual se pueden percibir evidencias de aprendizaje en actividades de diversa tipología, así ocurre en las actividades de comprensión oral. En este sentido, mientras *Bitácora 3* incluye este tipo de procedimientos en la mayoría de las comprensiones orales en todas sus unidades didácticas, exceptuando la 8 y la 9, *Aula 1.3* solo las incluye e indica de manera específica en un par de casos en las unidades 2 y 10. Por otro lado, ambos libros de texto incluyen acciones que inducen a la reflexión después de la audición o visualización (2.2.2), hecho que explica la consideración de los mismos sobre la importancia de estas acciones y su repercusión en la percepción de los estudiantes acerca de sus avances en su proceso de aprendizaje.

En relación a las acciones, actividades e instrumentos vinculadas con las prácticas de comprensión oral propuestas por los libros de texto que pudieran evidenciar los aprendizajes, podemos indicar que ninguno de los dos libros de texto plantea actividades o apartados en los que los estudiantes sigan instrucciones de formulación de preguntas al audio/video (2.2.7), de forma que se pudieran percibir evidencias sobre la comprensión de las mismas. Además, tampoco se incluyen instrumentos de (auto) evaluación para que los estudiantes puedan evaluar su grado de comprensión ante este tipo de actividades (2.2.8).

El ítem (2.2.4) del análisis nos indica que ambos libros incluyen en sus propuestas didácticas actividades o acciones de explicación de sus respuestas a los compañeros, en mucho menor grado al profesor, siendo *Bitácora 3* el manual que más induce en ello. Por su parte, el ítem (2.2.5) indica que ambos libros de texto incluyen actividades de reelaboración y reformulación a partir de lo comprendido por parte de los estudiantes, entre algunas de ellas se encuentran: acciones de síntesis y resumen del contenido, reconstrucción del relato escuchado/visualizado y/o reconversión de una entrevista oral en una escrita. En cuanto al ítem (2.2.6), se aprecia que uno y otro libro de texto incluyen en la mayoría de sus unidades actividades de corrección de las respuestas, bien mediante el uso de transcripciones, la repetida visualización/audición, y especialmente, mediante las acciones derivadas del intercambio de opiniones.

La propuesta de los libros de texto en lo relativo a las actividades de comprensión escrita (2.3) indica que ambos libros de texto incluyen textos con gran variabilidad de formatos y presentan temas actuales que, previsiblemente, pueden resultar atractivos para los estudiantes. En el caso de

*Bitácora 3* estos textos se incluyen en los *Dosieres 1 y 2*, mientras que en *Aula I 3*, se ubican en los apartados de *Comprender, Explorar y Reflexionar y Viajar*.

En las actividades de comprensión escrita propuestas por los libros de texto, podemos interpretar que ambos libros de texto incorporan los objetivos de manera más o menos explícita (2.3.1), además, los dos incluyen actividades que inducen a la reflexión después de la lectura e incorporan actividades para la comprobación de la comprensión (2.3.2 y 2.3.3), acciones que permiten evidenciar el nivel de entendimiento del texto. La inclusión en estas actividades, acciones y/o apartados que permiten a los estudiantes opinar y vincular sus experiencias personales con el contenido de los textos, también se incluyen de manera generalizada en los libros de texto, ayudándoles a evidenciar la comprensión.

El ítem (2.3.4) indica que ninguno de los dos libros de texto incorpora actividades de corrección de las respuestas dadas por los estudiantes, exceptuando algún caso aislado como el de la unidad 3 de *Bitácora 3*, en el que se lleva a cabo una corrección de las respuestas dadas por el estudiante en una actividad mediante un audio. Desde aquí podemos extraer que la mayoría de apartados o actividades de esta tipología incorporan preguntas que se responden de manera abierta, promoviendo la interacción y el intercambio de opiniones por parte de los estudiantes fundamentalmente y, de alguna manera, derivando estas acciones de corrección al profesor, que serían desde donde se construirían las evidencias de los aprendizajes.

Por su parte, el ítem (2.3.5) nos muestra que ninguno de los dos libros de texto incluye instrumentos específicos para la evaluación de la comprensión escrita, sino que esta se lleva a cabo desde las actividades y otros mecanismos. Entre ellos encontramos las actividades en las que los estudiantes contrastan sus opiniones con los compañeros, previa y posteriormente a la lectura, o aquellas en las que vinculan sus experiencias personales con el contenido del texto, también las acciones de síntesis del contenido y realización de resúmenes o esquemas del texto. Estas últimas son incluidas por *Bitácora 3* en las unidades 2, 3, 4, 6, 7 y 9, mientras *Aula I 3* lo hace prácticamente al final de todas las unidades en el apartado *Viajar*.

Los ítems (2.3.8), (2.3.9) y (2.3.10), por su parte, nos indican que ninguno de los dos libros contiene acciones de comunicación escrita mediante carta, correo electrónico, *WhatsApp* u otros medios, ni tampoco incluyen prácticamente acciones de mediación a partir de un texto o una cantidad significativa de actividades en las que el estudiante tenga que adquirir y representar un rol a partir de una lectura.

En cuanto a las actividades de expresión e interacción oral (2.4) se refiere, el análisis nos indica que ambos libros de texto incluyen en los enunciados e instrucciones de las actividades información sobre los participantes, destinatarios y el contexto de la comunicación, así como ejemplos y andamiajes (diálogos, ilustraciones) (2.4.2), cuestiones que favorecen la comprensión y la posterior producción e interacción oral de los estudiantes, y, en consecuencia, la adquisición de los objetivos. Al igual que en las destrezas anteriores analizadas y las actividades centradas en la forma, ninguno de los dos libros de texto incluye instrumentos para la observación de las actuaciones de los compañeros y/o los estudiantes (2.4.3), hecho que resulta significativo en cuanto a las evidencias de aprendizaje se refiere y que se mencionará en las conclusiones. Tan solo *Aula I.3* en las unidades 4 (actividad 9) y en las tareas finales de las unidades 5 y 9 incorporan la grabación de una campaña publicitaria y unos criterios de evaluación que se proponen para evaluar una interacción oral, los cuales podrían servir para extraer evidencias de aprendizaje.

En lo referente a los ítems (2.4.4, 2.4.5 y 2.4.6) del análisis, que aportan información acerca de las acciones evaluativas desde los criterios de evaluación, los instrumentos y las actividades de reflexión propuestas por los libros de texto, respectivamente, podemos identificar que mientras *Bitácora 3* no especifica la utilización de ninguna de estas acciones, *Aula I 3* si incluye unos criterios de evaluación en la unidad 9 que permiten evaluar la destreza. Además, *Aula I 3* indica la opción del uso del PLE como instrumento de autoevaluación y reflexión de/sobre las tareas, aunque no especifica cómo utilizarlo. Por último, *Aula I.3* proporciona actividades de reflexión sobre el resultado del proceso comunicativo en las tareas finales de las unidades 1, 3, 6, 8, 9 y 10, cuestión que va a favorecer la exposición de las evidencias de aprendizaje.

El análisis del tratamiento de ambos libros de texto sobre las actividades que incluyen destrezas de expresión e interacción escrita (2.5) nos indica que la mayoría se incluyen en las tareas finales, de forma general se incorporan los objetivos de la actividad y/o la comunicación, facilitando que los estudiantes tengan referencias a la hora de extraer conclusiones sobre sus aprendizajes, y además, se proporciona información muy detallada, especialmente en *Bitácora 3*, sobre la planificación del texto (2.5.2). Es también reseñable el uso de ejemplos y andamiajes que ambos libros aportan en la mayoría de las actividades con expresiones escritas (2.5.3).

En relación al ítem (2.5.4), las actividades e instrucciones de revisión y corrección de los textos, propuestas por los libros de texto, son más bien escasas. En el caso de *Bitácora 3* tan solo en los *talleres de uso* de las unidades 1, 4 y 6 son incorporadas y se hacen por medio del contraste con las transcripciones. En el caso de *Aula I.3* solo se incluyen en tres de sus unidades y lo hace con los criterios de evaluación que proporciona. Desde el análisis se interpreta que la mayoría de las veces

no se lleva a cabo la revisión y/o corrección del texto por medio de una actividad dedicada exclusivamente a ello, sino que más bien se intuyen acciones de este tipo que podrían producirse desde el planteamiento de preguntas sobre la información del mensaje que se transmite.

Desde el ítem (2.2.5) podemos apreciar que *Aula I.3* no incluye actividades de reflexión específica sobre la corrección de los textos escritos, sino que simplemente la presupone desde la utilización de los criterios de evaluación. Por su parte, *Bitácora 3* tan solo en dos de los tres textos induce a la reflexión posterior a la corrección. De esta información que nos proporciona el análisis podemos interpretar que los libros de texto podrían derivar esta acción de reflexión a criterio del profesor, una vez realizada la corrección, pero esto supone simplemente una interpretación.

Para finalizar con el análisis del descriptor (2.5) y los ítems (2.5.6 y 2.5.7), advertimos que tan solo en *Aula I.3*, en las unidades 1,7 y 9, se lleva a cabo una acción de evaluación conforme a los criterios de evaluación, puesto que *Bitácora 3* no los incorpora en ningún momento, y, por otro lado, tan solo *Aula I.3* sugiere el uso del PEL como instrumento de evaluación, pero en ningún momento indica el uso del mismo.

El descriptor (2.6) nos muestran que todas las tareas finales propuestas por ambos libros de texto incorporan ejemplos y andamiajes para ayudar a los estudiantes a contrastar sus productos con los ejemplos, aunque es interesante destacar que los ejemplos y andamiajes incorporados están más orientados a ayudar en la elaboración que en la finalización. Por su parte, en los ítems (2.6.2, 2.6.3, 2.6.4 y 2.6.5) se encuentran diferencias significativas entre ambos libros de texto. *Aula I.3*, por un lado, incluye actividades orientadas a la retroalimentación por parte de los compañeros en siete de sus doce unidades, *Bitácora 3* no lo hace en ninguna de las suyas. Además, mientras *Aula I.3* propone llevar a cabo procedimientos de evaluación en cinco de sus doce unidades, *Bitácora 3* tan solo incluye un procedimiento de coevaluación de la tarea en la unidad 6.

Como última cuestión reseñable del análisis de esta estrategia, resulta significativo que ninguno de los dos libros de texto incorpore instrumentos desde los que observar y sacar conclusiones sobre las producciones en las tareas finales de los estudiantes. Ambos libros de texto sugieren la posibilidad de utilizarlos, un espacio virtual en el caso de *Bitácora 3* y el PEL en el caso de *Aula I.3*, pero no indican como hacerlo, es por eso que interpretamos que se derivan el uso de estos para las acciones de retroalimentación y evaluación al profesor.

Esta tercera estrategia se centra en identificar si los libros de texto aportan o indican acciones, actividades y/o instrumentos, desde los que se puede llevar a cabo una retroalimentación que genere una reflexión y desencadene el aprendizaje.

Por un lado, el descriptor (3.1), que se refiere a la presencia de los apartados de solucionarios desde los que se podría iniciar la retroalimentación, nos indica que ninguno de los dos libros de texto los incorpora en su versión impresa. Sin embargo, aunque queda fuera del análisis, resulta significativo mencionar que los libros del profesor y las plataformas digitales incluyen las soluciones a los apartados de *Más ejercicios (Aula I.3)* y *Cuaderno del alumno (Bitácora 3)*.

Desde el descriptor (3.2) deducimos que ambos libros incluyen ejemplos y/o andamiajes, tanto en las tareas finales como en las actividades a lo largo de las unidades, que pueden propiciar la retroalimentación mediante la comparación de estos con sus producciones o las de los compañeros.

Otra de las acciones desde la que se puede producir la retroalimentación es a partir del diálogo, entre estudiantes o entre estudiantes y profesor, en relación a esta segunda el ítem (3.3.1) nos indica que tan solo Bitácora incluye levemente estas acciones en las unidades 2, 3 y 9. Sin embargo, son numerosas las actividades y acciones de ambos libros enfocadas a la retroalimentación a partir del diálogo entre los estudiantes (3.3.2). En el caso de Bitácora se suelen incluir en los apartados de *Trabajos en grupo, Proyectos en grupo, Dictados cooperativos, Texto y significado* y en los videos del inicio de las unidades didácticas, nunca en las *Agendas de aprendizaje* y en los *Archivos de léxico*. Por su parte, *Aula I.3* las suele incluir en los apartados de *Explorar y reflexionar, Practicar y comunicar* y en las tareas finales. Estas acciones de retroalimentación y/o corrección surgen principalmente desde los intercambios de información y opinión de los estudiantes.

La ausencia generalizada de instrumentos de recogida de datos desde los que realizar la retroalimentación (3.4) en los dos libros de texto implica que ninguno incluya actividades en las que se trabajen estrategias para el procesamiento de estos datos recogidos (3.5). Tan solo las *Agendas de aprendizaje* que incluye *Bitácora 3* podrían servir para poder realizar una retroalimentación posterior a partir de la reflexión sobre los contenidos aprendidos, pero no responden fielmente al concepto de instrumento. A su vez, tampoco se incluyen en los libros de texto aparados de errores comunes desde las que realizar la retroalimentación (3.6), tan solo *Bitácora 3* en las unidades 1 y 10 y *Aula I.3* en las unidades 3, 6, y 9 hacen unas breves indicaciones/aclaraciones sobre algunos errores comunes.

En cuanto a la inclusión de actividades de reflexión metalingüística que pudieran incentivar la retroalimentación durante las unidades (3.6.1.2), como por ejemplo aquellas en las que se desarrolla la formación de formas verbales, la categorización y clasificación de elementos lingüísticos, la traducción de palabras y/o expresiones a la lengua de los estudiantes, la elaboración de líneas del tiempo para la comprensión de los usos de las formas verbales, entre otras, *Bitácora 3* las incluye



en muchos de sus apartados y, aunque *Aula I.3* también las incluye en el apartado de *Explorar y reflexionar* de todas sus unidades, *Bitácora 3* hace una propuesta muchos más variada y abundante.

Los ítems (3.6.2.1) y (3.6.2.2) nos indican que ni *Bitácora 3* ni *Aula I.3* incluyen actividades de reflexión metalingüística o apartados de errores comunes al final de las unidades didácticas. Contrariamente, el ítem (3.6.3) nos informa de que, aunque ninguno de los libros de texto incluye un apartado independiente de errores comunes, ambos libros incluyen un apartado de *Resumen gramatical* en el caso de *Bitácora 3* y *Más gramática* en *Aula I.3*, en los que se proporcionan ejemplos de oraciones y expresiones formuladas de forma incorrecta que suelen ser comunes. Estos apartados de resúmenes gramaticales pueden suponer una herramienta útil para reflexionar sobre la lengua (3.6.3.2), así como para que, tanto estudiantes como profesores, puedan tomarlo como referencia para dar (se) una retroalimentación sobre determinadas cuestiones lingüísticas y gramaticales. En el caso de *Bitácora 3* también se incluye el apartado de *Diccionario de construcciones verbales* desde el que se pueden llevar a cabo acciones de retroalimentación, (auto) corrección y la reflexión posterior a estas.

El análisis en este punto de la cuarta estrategia se centra identificar en los libros de texto las acciones, actividades e instrumentos de coevaluación que puedan implicar la internalización de los aprendizajes. En este sentido, podemos identificar que en ninguno de los libros de texto se incluyen actividades específicas de presentación y/o elaboración de los criterios de coevaluación de la tarea (4.1). De igual manera ocurre con las actividades orientadas a que el estudiante aprenda a evaluar y proporcionar una retroalimentación a los compañeros (4.2). Tampoco se incluyen actividades de reflexión posteriores a la retroalimentación en las actividades de coevaluación, bien sea antes de la presentación de la tarea final o después de la realización de la tarea final (4.3.2 y 4.3.3), pero sí las incluye a lo largo de las unidades didácticas, particularmente *Bitácora 3* en los videos al inicio de las unidades (unidades 2 y 4), los *Talleres de uso* (unidades 4, 5, 6 y 9) y en los *Dosieres* (unidades 7, 8 y 10).

Los libros de texto tampoco incluyen actividades y/o apartados de elaboración de criterios de coevaluación (destinados a otra actividad que no sea la tarea final), ni de instrumentos destinados a tal efecto (4.4). A su vez, ninguno de los dos libros incluye actividades o apartados que tengan como objetivo reflexionar sobre las ventajas de las acciones de coevaluación (4.5), ni tampoco sobre las estrategias para favorecer el trabajo cooperativo y la coevaluación (4.6).

Por el contrario, los libros de texto incluyen acciones de coevaluación de diferente tipología a lo largo de su propuesta didáctica (4.7), aunque se aprecian diferencias entre ambos libros de texto.

Con respecto a las actividades de coevaluación que se llevan a cabo por medio de la comparación de las respuestas dadas a una actividad con el compañero (4.7.1), mientras *Aula I.3* las incluye solo en las tareas finales de las unidades 3, 6 y 10, *Bitácora 3* las integra en algún momento en todas sus unidades, particularmente en los videos del inicio de las unidades, en los *Talleres de uso* y en los *Dosieres*. De la misma manera ocurre con las actividades que promueven la reelaboración conjunta de producciones o comprensiones de las actividades previas a la tarea final (4.7.2.1), ya que mientras *Bitácora 3* las implementa en prácticamente todas sus unidades, por medio de actividades de muy diversa tipología, *Aula I.3* lo hace solamente en las unidades 3 y 9. Sin embargo, *Aula I.3* incluye en el apartado *Viajar*, situado después de la tarea final, actividades de reelaboración en algunas unidades, y es por eso que las consideramos para el análisis dentro del sub-ítem (4.7.2.1) como actividades previas a la tarea final.

En cuanto al sub-ítem (4.7.2.2), que se dirige a la inclusión de acciones de coevaluación por medio de la reelaboración de producciones y comprensiones de las actividades en las tareas finales, identificamos que *Aula I.3* las incorpora en las unidades 7 y 9, y *Bitácora 3*, por su parte, lo hace en cuatro de sus once unidades, siendo estas la 3, 5, 6 y 11.

Siguiendo con el análisis del descriptor (4.7) y específicamente en el ítem (4.7.3), que se centra en las acciones de coevaluación llevadas a cabo por medio del contraste entre las respuestas dadas por el compañero y los criterios de evaluación, y teniendo en cuenta, como ya se mostraba en el análisis de la estrategia 1, que *Bitácora 3* no incorpora los criterios de evaluación en ningún momento, es solo en caso de *Aula I.3* donde podemos dar una respuesta afirmativa a la inclusión de este tipo de acciones, teniendo estas lugar en las unidades 1, 7 y 9.

En cuanto a la inclusión de instrumentos de coevaluación (4.8), tan solo *Aula I.3*, en las tareas finales de las unidades 1, 7 y 9, incluye unas tablas (a modo de cuestionario) de coevaluación de la tarea a partir de unos criterios de coevaluación. Por tanto, podemos afirmar que ninguno de los instrumentos de coevaluación presentes en la parrilla de análisis (hojas de observación, parrillas de coevaluación, listas de control u otros) es incluido por los libros de texto.

La quinta estrategia del análisis se dirige a identificar si los libros de texto promueven el desarrollo de la autonomía del estudiante en el aprendizaje. Para ello, se centra en identificar entre la presencia o ausencia de actividades que promuevan la motivación y la creatividad del estudiante, así como la flexibilidad y adaptabilidad de estas en cuanto a sus intereses y necesidades, incluyendo la variabilidad en las dinámicas de ejecución y las opciones que aporta al profesor para poder realizar estas adaptaciones. La estrategia a su vez analiza la consideración que el libro de texto tiene de los

elementos que permiten al estudiante llevar a cabo una autoevaluación y autorregulación de su aprendizaje y los instrumentos que le permiten desarrollar su autonomía como aprendiente.

Desde el descriptor (5.1), teniendo en consideración que el análisis en este aspecto puede adoptar un carácter relativamente subjetivo, interpretamos que ambos libros de texto presentan una propuesta de tareas motivadoras, tanto en cuanto la mayoría de ellas pueden ayudarles a encarar situaciones de la vida real y están relacionadas con contextos de aprendizaje del español (5.1.1 y 5.1.3). Además, interpretamos que las tareas involucran al estudiante en todas las fases del desarrollo de las mismas, creando, de manera significativa, la vinculación entre estos y sus experiencias personales con los contenidos y acciones a llevar a cabo (5.1.2 y 5.1.4). Tómense como ejemplo las tareas *Hacer una encuesta sobre los factores que mide la felicidad de un país*, en el caso de *Bitácora 3* y *Diseñar y presentar una campaña publicitaria* de *Aula I.3*.

En lo relativo al descriptor (5.2), que analiza la posibilidad de adaptar las tareas a las características particulares de los estudiantes y los contextos de aprendizaje, se puede afirmar que *Bitácora 3* aporta un mayor abanico de posibilidades de elección de la tarea por parte de los estudiantes (5.2.1) de lo que lo hace *Aula I.3*, ya que mientras *Bitácora 3* ofrece diferentes tareas finales en las unidades 3, 5, 7, 9, 10 y 11, *Aula I.3* solo ofrece esa posibilidad en la unidad 7. De igual manera ocurre en lo que se refiere a la variabilidad en las dinámicas de ejecución (individual, parejas, en grupos) que ofrece el libro de texto (5.2.3), mientras *Bitácora 3* ofrece la posibilidad de ejecución de las tareas finales por medio de diferentes dinámicas en siete de sus once unidades (3, 5, 7, 8, 9, 1, 11), *Aula I.3* no ofrece esta posibilidad, por el hecho de condicionar la ejecución de las tareas desde sus instrucciones.

Por el contrario, el análisis muestra evidencias suficientes de que ambos libros de texto aportan tareas finales que pueden ser adaptables a grupos y estudiantes diferentes (5.2.2), favoreciendo así la individualización de los aprendizajes, la motivación de los estudiantes y el desarrollo de su autonomía.

La elección de ciertos contenidos por parte del estudiante, también va a favorecer que estos últimos se acerquen más a la autogestión de su aprendizaje. Con el objetivo de identificar que opciones de elección de contenidos aportan los libros de texto a los agentes del proceso (profesor y estudiante), se han diseñado los ítems (5.3.1 y 5.3.2), que nos muestran que en ninguno de los libros de texto se ofrecen diferentes itinerarios de aprendizaje, (si lo hace *Bitácora 3* en la versión digital). En contraste, los dos libros de texto incluyen actividades de búsqueda y ampliación de información en internet, permitiendo la personalización del aprendizaje y la elección propia de los contenidos que

más les interesan. En el caso de *Bitácora 3*, este tipo de actividades de búsqueda de contenidos se localizan principalmente en los *Talleres de uso* y los *Proyectos*, y se incluyen en las unidades 2, 3, 5, 6, 9 y 10, en cuanto a *Aula I.3*, las incluye en las unidades 1, 2, 4, 5, 6, 8, 10, 11 y 12.

La autoevaluación de sus actuaciones y la toma de conciencia de la adopción de responsabilidades en las actividades grupales y cooperativas (5.4) suponen acciones que ayudan al desarrollo de la autonomía del estudiante. En este caso, el análisis indica que los libros de texto no incluyen actividades específicas para tal fin. A su vez, la autorregulación del aprendizaje resulta ser un procedimiento clave en la conquista de la autonomía, por eso desde el descriptor (5.5) y sus ítems correspondientes, se trata de identificar qué actividades y apartados dedican los libros a este objetivo. En este sentido y como parte de la unidad didáctica, tan solo *Bitácora 3* incluye los apartados de *Agenda de aprendizaje 1 y 2* en cada una de sus unidades, que sirven para que el estudiante y el profesor puedan tener un control de los progresos y las carencias hasta el momento.

Por otro lado, el ítem (5.5.2) muestra que *Aula I.3* propone al estudiante un espacio (cuestionario al final de cada unidad) para la formulación de objetivos de aprendizaje llamado “*Quiero saber más...*”, al que podría darse una función autorreguladora. A partir de los ítems (5.5.3 y 5.5.4) se identifica que ninguno de los dos libros de texto incluye actividades y/o apartados orientados a revisar el trayecto recorrido en la unidad o el repaso de contenidos, respectivamente. Sin embargo, tanto *Bitácora 3* como *Aula I.3* incluyen apartados de resúmenes gramaticales (5.5.5). En el caso de *Aula I.3* en cada unidad y al final del libro en un apartado independiente y *Bitácora 3* en un apartado independiente, desde donde podrían iniciarse acciones de autorregulación por parte del estudiante, aunque no se especifican acciones con este objetivo.

El análisis también se dirige a identificar la inclusión de actividades, a lo largo de la secuencia didáctica, que fomenten e incentiven la toma de conciencia del proceso aprendizaje en sus diferentes momentos, para ello utiliza el descriptor (5.6) y sus correspondientes ítems. A este respecto, ambos libros de texto contribuyen con una generosa propuesta de actividades. En cuanto a las actividades de activación de conocimiento (5.6.1), *Bitácora 3* las incluye en los apartados de *Punto de partida* y *Antes de leer*, mientras *Aula I.3* lo hace en el apartado *Empezar*, ambos en todas sus unidades. Las actividades y/o preguntas de pre-lectura/pre-audición (5.6.2) también son incluidas por ambos libros de texto, *Bitácora 3* lo hace en los apartados de *Antes de leer* y *Aula I.3*, por su parte, las incluye generalmente en las instrucciones de las actividades.

El ítem (5.6.3), que se refiere a las actividades de formulación de hipótesis, indica que *Bitácora 3* las incluye en los apartados *Texto y significado*, y también, en las actividades posteriores a la lectura

o audición, mientras que *Aula I.3* las incorpora principalmente en las instrucciones de las actividades. De la misma forma, los dos libros de texto incluyen actividades dirigidas a encontrar certezas sobre la comprensión del texto (5.6.4) y que incentivan la vinculación de la experiencia del estudiante con los contenidos (5.6.5), favoreciendo de manera más o menos implícita el compromiso del estudiante con su aprendizaje.

El ítem (5.6.6) se dirige a la identificación de actividades destinadas al aprendizaje metacognitivo, las cuales tienen como objetivo desarrollar estrategias de aprendizaje de permitan a los estudiantes ser más eficientes a la hora de aprender. Desde este, el análisis nos muestra que, en el caso particular de *Bitácora 3*, se incluyen una gran cantidad de actividades orientadas a tal fin, aunque de forma general se integran y presentan de manera implícita, es decir, no se realiza una propuesta de actividades que conlleven la reflexión consciente sobre las propias estrategias, sino que se presentan de manera integrada en las actividades.

Entre las estrategias de metacognición que se integran en la propuesta se encuentran por ejemplo: aquellas en las que los estudiantes tienen que agrupar conceptos por categorías lingüísticas, las que implican una traducción a la propia lengua u otras lenguas, la utilización de las nubes de palabras, las que promueven la vinculación de los contenidos con las experiencias personales, las que suponen un establecimiento y reflexión de/sobre las reglas que ayudan a entender los aspectos lingüísticos, la creación de mapas mentales, el uso de ejemplos e ilustraciones, entre muchas otras. Se hace necesario mencionar aquí que *Bitácora 3* también incluye en las unidades 1 y 7 algunas actividades en las que sí hace una reflexión de manera más consciente sobre estas estrategias, estas son las de: “*Saber hacer, poder hacer*” y la de “*La escuela del siglo XXI*”, respectivamente.

En el caso de *Aula I.3*, podemos decir que también se incorporan algunas de estas actividades en las que se incluyen implícitamente las estrategias metacognitivas, y, además, se indica el uso del PEL, que podría ser un lugar donde reflexionar sobre dichas estrategias, pero interpretamos que la propuesta de *Bitácora 3* en este sentido resulta mucho más variada y amplia. Esta interpretación puede encontrar justificación en el hecho de que *Bitácora 3* tiene como una de sus enfoques metodológicos el del desarrollo de la autonomía de estudiante, y la inclusión de esta tipología de actividades resulta elemental.

Siendo ya una constante a lo largo del análisis, desde el descriptor (5.7) apreciamos de nuevo la ausencia de instrumentos en ambos libros de texto, en este caso de (auto) evaluación o actividades orientadas a tal acción. Tan solo en el caso de *Aula I.3* se incluye un cuestionario al final de cada unidad en el que el estudiante puede llevar a cabo una acción de autoevaluación sobre su aprendizaje en la unidad y, como se mencionaba anteriormente, sugiere el uso del PEL en las tareas

finales. *Bitácora 3* por su parte sugiere la inclusión de algunas actividades, generalmente las de producción, en un espacio virtual desde el que podrían iniciar acciones de autoevaluación, pero no indica acciones propias de autoevaluación.

Para finalizar con el análisis de datos y su interpretación, desde el descriptor (5.8), interpretamos que ambos libros de texto aportan actividades desde las que los estudiantes pueden desarrollar su creatividad, imaginación y libertad, particularmente en el desarrollo de las tareas finales, pero resultaría un poco arriesgado adoptar una postura que responda a si los estudiantes serían capaces de dirigir su aprendizaje a partir de las actividades propuestas por los libros de texto.

## 7. Conclusiones

En este apartado de conclusiones se da respuesta, en primer lugar, a las preguntas que motivan la realización de este trabajo de análisis de materiales, “*Análisis de la EPA en dos libros de texto de enseñanza ELE*”, en el que se incluyen la elaboración y puesta en práctica de una parrilla de análisis (Anexo I) que sirva para que sus usuarios puedan identificar la presencia o ausencia de la *EPA* en los libros de texto de enseñanza de ELE y, el análisis sistemático y contrastivo de los libros de texto *Aula I.3* y *Bitácora 3*. Posteriormente se indican otras conclusiones que han surgido a lo largo de la realización del análisis.

En relación a la efectividad de la parrilla de análisis elaborada en este TFM, creemos que, en términos generales, responde fielmente al objeto para el que está diseñada, teniendo en cuenta los límites establecidos por el trabajo, aunque somos conscientes de que podría sufrir algunas variaciones y mejoras desde su puesta en práctica, particularmente en libros de texto que presenten diferentes enfoques metodológicos, al advertir estos, elementos, acciones u otras cuestiones que no han sido percibidas desde este trabajo. Al mismo tiempo, considerando los cambios a los que están siendo expuestos en la actualidad los materiales de enseñanza de ELE en general y los manuales y libros de texto de enseñanza de ELE en particular, tanto en su formato como en las formas de su implementación, creemos que sería interesante realizar estudios posteriores para ampliar el radio de acción de la parrilla de análisis a los elementos de los manuales que se encuentran fuera del formato impreso del libro de texto (libros del profesor, actividades interactivas, evaluaciones, entre otros). Dicho de otra manera, incluyendo los apartados y elementos relacionados con la *EPA* que forman parte de estos manuales y que se encuentran en las plataformas y formatos digitales. De esta forma, el análisis respondería más adecuadamente a la realidad actual de los materiales de enseñanza de ELE.

Para exponer las diferencias y similitudes que se han podido apreciar a partir del uso de la parrilla en los libros de texto de enseñanza de ELE analizados, creemos conveniente seguir el orden de los conceptos incluidos en las estrategias que componen la parrilla.

En relación a la primera estrategia, podemos afirmar que uno y otro libro de texto tienen en cuenta la inclusión de los objetivos de aprendizaje en la mayoría de actividades y, aunque cabe mencionar que generalmente adoptan un carácter procedimental y no tanto competencial, hecho que podría incentivar la reflexión del estudiante sobre las competencias comunicativas a desarrollar, favorecen la comprensión de los procedimientos, los fines y la toma de conciencia del proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes. No coinciden sin embargo los libros de texto en la inclusión de acciones y elementos exclusivos de la evaluación diagnóstica, ya que, mientras *Bitácora 3* sí las incluye al inicio del libro de texto, como muestra el análisis, no es así en el caso de *Aula I.3*.

En cuanto a los criterios de evaluación, *Aula I.3* es el único que los incluye en algunas de las tareas finales de sus unidades didácticas, contribuyendo de esta manera a la inclusión de acciones de coevaluación. Sin embargo, resulta significativo que ninguno de los dos libros de texto proponga actividades de elaboración de objetivos de aprendizaje, criterios de evaluación o instrumentos de evaluación, acciones que desde la perspectiva de la *EPA* resultan necesarias para llevar a cabo la autorregulación del proceso de aprendizaje, es decir, para que los estudiantes reflexionen y sepan dónde están, hacia dónde se dirigen y cuál es el camino adecuado con respecto a su aprendizaje.

Otra de las conclusiones que surgen del análisis es la relativa a la propuesta de actividades, tareas y contextos que los libros de texto proponen para evidenciar los aprendizajes. En este sentido, podemos afirmar que ambos libros de texto incorporan propuestas de actividades variadas e integradas dentro de secuencias didácticas lógicas, claras y bien estructuradas. Además, las propuestas incentivan el desarrollo de las destrezas y las competencias comunicativas, y también, favorecen la interacción entre los estudiantes y la vinculación de sus experiencias y opiniones personales con los contenidos. Estos hechos favorecen la creación de contextos de aprendizaje donde se reflexiona y se evidencian aprendizajes de forma natural. No obstante, el análisis nos muestra que no se incluyen apenas instrumentos de evaluación o reflexiones posteriores a las producciones y actuaciones de los estudiantes que pudieran mostrar evidencias más objetivas de los aprendizajes, tanto a los estudiantes como al profesor.

Según lo anterior, y aun siendo conscientes de que las propuestas didácticas de los libros de texto han de resultar dinámicas y están acotadas a un número establecido de horas, y en consecuencia, no sería adecuado incluir instrumentos de evaluación en todas y cada una de las actividades propuestas, entendemos que se podrían incluir algunos instrumentos más, e incluso acciones para la confección de estos por parte de los estudiantes de cara a motivar la aparición de evidencias de aprendizaje observables y desde las que tomar decisiones para mejorarlo. De la misma forma, creemos que la inclusión de actividades que lleven a cabo prácticas de mediación, adquisición de roles a partir de textos y actividades que involucren la comunicación escrita, podrían aumentar las oportunidades de adquisición y tratamiento de las evidencias de aprendizaje.

El análisis de la inclusión, o no, de las acciones de retroalimentación que generen una reflexión y promuevan aprendizajes en los libros de texto es difícilmente observable sin haber sido proporcionada una respuesta a una actividad o tarea, es por eso que el análisis se centra en identificar los elementos y/o acciones que el libro pudiera proporcionar para incentivar una retroalimentación desde la que generar y promover los aprendizajes. Teniendo esto en cuenta, el análisis nos muestra que ninguno de los dos libros de texto incluye apartados con solucionarios a los ejercicios del libro de texto, ni tampoco de las actividades de ejercitación de los contenidos, elementos que posteriormente a su utilización para la comprobación y corrección de las respuestas podrían dar lugar hacia la reflexión y la promoción de aprendizajes. De la misma forma, ninguno de los libros de texto proporciona instrumentos de recogida de datos que pudieran propiciar la retroalimentación.

Contrariamente a lo anterior, los dos libros de texto incluyen en sus propuestas apartados con resúmenes gramaticales y, en el caso de *Bitácora 3*, también el apartado de *Diccionario de construcciones verbales*, desde los que se pueden proporcionar acciones de retroalimentación. Además, ambos favorecen la realización de estas mediante la propuesta de actividades que involucran la reflexión y el diálogo entre los compañeros a la hora de comprobar sus respuestas, no tanto de diálogo entre profesor y estudiante.

En base a la integración de las prácticas de coevaluación para favorecer la interiorización de los aprendizajes por parte de los alumnos, el análisis indica que, si bien los ambos libros presentan acciones de coevaluación en las actividades a lo largo de la secuencia y también en las tareas finales, *Bitácora 3* realiza una propuesta más amplia de actividades de coevaluación mediante la comparación de respuestas y la reelaboración de las producciones. Sin embargo, es *Aula 1.3* el que proporciona acciones de coevaluación mediante unos criterios de evaluación en algunas de sus tareas finales. Pero la conclusión más significativa a este respecto se centra en la ausencia, en ambos



libros, de actividades de reflexión sobre las propias acciones de coevaluación, ya que no se incorporan por ejemplo: acciones para que los estudiantes aprendan a evaluar a sus compañeros, actividades de reflexión sobre las ventajas e inconvenientes de la coevaluación o actividades donde se reconozcan estrategias para favorecer el trabajo cooperativo y la coevaluación, que de forma evidente facilitarían la comprensión del funcionamiento y los objetivos de la evaluación entre pares contribuyendo a una mejor internalización de los aprendizajes.

Pensamos por tanto que puede ser conveniente la inclusión de este tipo de prácticas, actividades e instrumentos de coevaluación en los libros de texto, más considerando que los libros basan su enfoque en las interacciones e intercambio de opiniones entre pares, de forma que sirvan a los estudiantes no solo para la mejor comprensión de estos procesos, sino también, para el mejor conocimiento de sus propios mecanismos de aprendizaje y autoevaluación.

Con respecto a las aportaciones que los libros de texto hacen para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes, podemos interpretar desde el análisis que ambos en sus propuestas contribuyen de manera favorable con la inclusión de tareas motivadoras, realistas y significativas, involucrando la participación activa del estudiante. Además, los dos libros de texto contemplan flexibilidad y adaptabilidad en cuanto a la posibilidad de amoldar ciertos contenidos a sus gustos y necesidades particulares con la inclusión de las actividades de búsqueda y ampliación de estos en internet, y especialmente en las tareas, mediante las opciones de elección de las diferentes maneras de ejecución o la variedad de dinámicas de elaboración. Pero es *Bitácora 3* el único que ofrece la posibilidad de optar entre diferentes opciones de tarea, aspecto que favorece la individualización del aprendizaje y da la posibilidad de elección, al estudiante y al profesor, según resulte más adecuado al contexto y a la situación particular.

Otra diferencia destacable entre *Bitácora 3* y *Aula I.3*, en relación al desarrollo de la autonomía del aprendizaje, se sitúa en los procesos y acciones de autorregulación del aprendizaje, ya que si bien ambos libros de texto incorporan resúmenes gramaticales en sus unidades y actividades para el desarrollo de estrategias de aprendizaje metacognitivo que pudieran servir para llevar a cabo tal acción, *Bitácora 3* hace una propuesta más variada y completa que *Aula I.3*, particularmente con la incorporación de los apartados *Agenda de aprendizaje*. Sin embargo, es *Aula I.3* el único que incorpora instrumentos de autoevaluación, como el PEL en las tareas finales o los cuestionarios al final de las unidades didácticas, que también tienen relevancia a la hora de que los estudiantes integren la autorregulación en su aprendizaje, aunque no ofrece la posibilidad de reflexionar sobre su utilización.

Desde lo anterior, deducimos la importancia de que los libros de texto incorporen las acciones e instrumentos de autoevaluación, así como que estos mismos instrumentos estén acompañados de acciones de reflexión posterior, entre los propios alumnos y con ayuda del profesor, de cara a sacarles el máximo partido posible y a favorecer que el alumno sea más consciente de sus progresos y dificultades, y, en consecuencia, tenga un mayor control y pueda gestionar autónomamente su aprendizaje.

Desde la interpretación del análisis y teniendo en cuenta todo lo anterior en este apartado, consideramos importante mencionar el papel que los libros de texto aportan al profesor en relación al desarrollo, conocimiento y ejecución de las acciones a tomar para poder implementar la *EPA*. Concluimos que, dado el corto recorrido de la *EPA*, hasta ahora, en los procesos de formación de los docentes de español y en su inclusión en los libros de texto de enseñanza de ELE, podría ser interesante que estos tuvieran en cuenta la posibilidad de incluir no solo acciones e instrumentos que contribuyeran a la puesta en práctica de una evaluación más orientada hacia los aprendizajes, sino también, aspectos relativos a que los profesores pudieran desarrollar sus competencias docentes en relación con la *EPA*.

Por último, aclarar que no es el objetivo concreto del análisis determinar cuál de los dos libros de texto atiende mejor a la inclusión de la *EPA* de forma general, puesto que creemos que estaríamos cayendo en la simplificación, pero sí concluimos que un manual muestra ventajas sobre el otro en ciertos aspectos y viceversa, y que lo interesante sería apreciar las ventajas de ambos para poder mejorar e incluir de la mejor manera posible la *EPA* en los libros de texto de enseñanza de ELE.

## 8. Bibliografía

- Assessment Reform Group. (2002). *Assess for Learning. Beyond the Black Box*. <http://www.aiaa.org.uk/afl/assessment-reform-group/>
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford. Oxford University Press.
- Black, P. y Wiliam. D (1998). «Assessment and classroom learning». *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. en Richards y Schmidt, *Language and Communication*, Londres: Longman.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Enseñanza, aprendizaje y evaluación*. [Archivo en PDF]. [http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf).
- Corpas J., Garmendia A., Soriano C. (2014). *Aula Internacional 3*. Nueva edición. Libro del alumno. (Edición impresa)
- Cruz Piñol, M. (1997). *Guía para navegantes. La lengua española en Internet*. Barcelona. Carabela, 42, 147-152.
- Ezeiza, J. (2009). *Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado*. marcoELE, 9: 1-58. [Archivo PDF] <http://marcoele.com/descargas/9/ezeiza1.pdf> [14/08/2013].
- Fernández, S. (2001). *Autonomía en el aprendizaje y enfoque por tareas*, en *Frecuencia-L*, nº 17. Madrid: Edinumen
- Fernández, S. (2017). *Escuela oficial de Idiomas de Madrid. Evaluación y aprendizaje. Suplementos marcoELE, núm.24, enero-junio*. [Archivo PDF]. [https://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion\\_aprendizaje.pdf](https://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion_aprendizaje.pdf)
- Figueras, N., Fuensanta, P. (2013). *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- González Sánchez, M. (2016). *Análisis metodológico de manuales de español para extranjeros: últimas aportaciones y perspectivas de futuro*. TFM, UNED [http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:master-Filologia-FPESL-Mgonzalez/Gonzalez\\_Sanchez\\_Maria\\_TFM.pdf](http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:master-Filologia-FPESL-Mgonzalez/Gonzalez_Sanchez_Maria_TFM.pdf) [fecha de acceso 30 septiembre- 2017].
- Instituto Cervantes. (2020). *El español: una lengua viva. Informe 2020* [Archivo PDF]. [https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_lengua\\_viva/pdf/espanol\\_lengua\\_viva\\_2020.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2020.pdf)
- Kohonen, V. (2000). *La evaluación auténtica de la educación afectiva de lenguas extranjeras* (pp.295-309), en Arnold, J. *La dimensión afectiva del aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.

- Martín Peris, E. (1996). Las actividades de aprendizaje en los manuales para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (E/LE). Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Pedró, F. (2005). ¿Per què cal avaluar l'ensenyament?, en N. Figueras, ed. L'avaluació dins i fora de l'aula. Barcelona: Col·lecció Materials Didàctics. Direcció General de Política Lingüística. Departament de Cultura. Generalitat de Catalunya.
- Sadler, D.R. (1989). "Formative assessment and the design of instructional systems" en *Instructional Science*, 18, pp.119-144.
- Sans, N / Martín Peris, E / Garmendia, A / Conejo, E / Garrido, P. (2017). Bitácora 3. Nueva edición. Libro del alumno. (Edición impresa).
- Tomilson, B. (2010). *Principles of effective materials development. Theory and Practice*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Wender, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Hemel Hempstead. Prentice Hall.
- Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington (EEUU): Solution Tree Press.

## 9. Anexos

### Anexo I: Parrilla de análisis de la EPA en los libros de texto de enseñanza de ELE.

| <b>Parrilla de análisis de la evaluación para aprender en los libros de texto de ELE</b>   |           |           |                |
|--|-----------|-----------|----------------|
| <b>Estrategia 1: Evaluación diagnóstica, objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación.</b>   |           |           |                |
| <b>A.- Evaluación diagnóstica</b>  |           |           |                |
| <b>1.A.1.- El libro de texto incluye instrumentos y/o procedimientos para llevar a cabo la evaluación diagnóstica.</b>   | <b>Sí</b> | <b>No</b> |                |
| 1.A.1.1.- Unidad 0 *   |           |           |                |
| 1.A.1.2.- Video de presentación **   |           |           |                |
| 1.A.1.3.- Actividades orientadas al diagnóstico **   |           |           |                |
| 1.A.1.4.- Entrevista **  |           |           |                |
| 1.A.1.5.- Cuestionario **  |           |           |                |
| 1.A.1.6.- Exposición escrita u oral de sus intereses **  |           |           |                |
| 1.A.1.7.-Una prueba diagnóstica. **  |           |           |                |
| Observaciones:   |           |           |                |
| <b>1.A.2.- El libro de texto incluye instrumentos y/o procedimientos para la evaluación diagnóstica en...</b>  | <b>Sí</b> | <b>No</b> | <b>A veces</b> |
| 1.A.2.1.- El principio del libro de texto *  |           |           |                |
| 1.A.2.1.- El principio de cada unidad didáctica  |           |           |                |
| Observaciones:   |           |           |                |
| <b>1.A.3.- El libro de texto incorpora un instrumento/acción/práctica (de análisis, reflexión y/o toma de decisiones), orientada al tratamiento de la información recogida en la evaluación diagnóstica.</b> | <b>Sí</b> | <b>No</b> | <b>A veces</b> |
| 1.A.3.1.- Al principio del libro de texto *  |           |           |                |
| 1.A.3.2.- Al principio de cada unidad didáctica  |           |           |                |
| Observaciones:   |           |           |                |
| <b>B.- Objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación</b>  |           |           |                |
| <b>1.B.1.- El libro de texto incluye los objetivos de aprendizaje al / de/l...</b>   | <b>Sí</b> | <b>No</b> | <b>A veces</b> |
| 1.B.1.1.- Principio de las unidades didácticas   |           |           |                |
| 1.B.1.2.-Las actividades previas a la tarea  |           |           |                |
| 1.B.1.3.- Las tareas finales de cada unidad  |           |           |                |
| Observaciones:   |           |           |                |

|  |           |           |                |
|--|-----------|-----------|----------------|
| <b>1.B.2.- El libro de texto incluye los criterios de evaluación al / de/l...</b>  | <b>Sí</b> | <b>No</b> | <b>A veces</b> |
| 1.B.2.1.- Principio de las unidades didácticas   |           |           |                |
| 1.B.2.2.- Las actividades previas a la tarea   |           |           |                |
| 1.B.2.3.- Las tareas finales de cada unidad  |           |           |                |
| Observaciones:   |           |           |                |
| <b>1.B.3.- El libro de texto proporciona los objetivos de aprendizaje desde ...</b>  | <b>Sí</b> | <b>No</b> | <b>A veces</b> |
| 1.B.3.1.- Las instrucciones de las actividades (implícita o explícitamente)  |           |           |                |
| 1.B.3.2.- Listas, reglas o cuadros de contenidos   |           |           |                |
| 1.B.3.3.- Ejemplos del procedimiento a llevar a cabo   |           |           |                |
| 1.B.3.4.- La conducta que se espera de la actividad  |           |           |                |
| Observaciones:   |           |           |                |
| <b>1.B.4.- El libro de texto proporciona los criterios de evaluación...</b>  | <b>Sí</b> | <b>No</b> | <b>A veces</b> |
| 1.B.4.1.- Como parte de una actividad de corrección y/o evaluación   |           |           |                |
| 1.B.4.2.-A través de un cuestionario o tabla   |           |           |                |
| 1.B.4.3.- De otras formas  |           |           |                |
| Observaciones:   |           |           |                |
| <b>1.B.5.- El libro de texto incluye actividades/apartados orientados a la elaboración y/o formulación de los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación (por parte del estudiante y con la supervisión del profesor.)</b> | <b>Sí</b> | <b>No</b> | <b>A veces</b> |
| 1.B.5.1.- De objetivos de aprendizaje  |           |           |                |
| 1.B.5.2.- De criterios de evaluación.  |           |           |                |
| Observaciones:   |           |           |                |
| <b>1.B.6.- El libro de texto incluye ejemplos y/o modelos para favorecer la comprensión de los objetivos de aprendizaje en...</b>  | <b>Sí</b> | <b>No</b> | <b>A veces</b> |
| 1.B.6.1.- Las actividades previas a la tarea final   |           |           |                |
| 1.B.6.2.- La tarea final   |           |           |                |
| Observaciones:   |           |           |                |

| <b>Estrategia 2: Tareas, actividades, destrezas comunicativas y evidencias de aprendizaje</b>   |           |           |                |
|---|-----------|-----------|----------------|
| <b>2.1.- Las actividades de atención a la forma incluyen acciones y/o instrumentos que tienen como objetivo/s mostrar evidencias de aprendizaje.</b>        | <b>Sí</b> | <b>No</b> | <b>A veces</b> |
| 2.1.1.- Actividades de ejercitación de los nuevos contenidos  |           |           |                |
| 2.1.2.- Ejemplos y/o andamiajes que ayuden avanzar y/o contrastar las soluciones dadas por el estudiante  |           |           |                |
| 2.1.3.- Apartados que promuevan la reflexión para la comprensión de los contenidos  |           |           |                |
| 2.1.4.- Apartados con solucionarios **  |           |           |                |
| 2.1.5.- Espacios de diálogo en las actividades para la corrección conjunta con los compañeros.  |           |           |                |
| 2.1.6.- Instrumentos de evaluación centrados en la comprobación de la comprensión de la forma (examen o una prueba de comprobación de conocimientos)        |           |           |                |
| Observaciones:  |           |           |                |
| <b>2.2- Las actividades que involucran destrezas de comprensión oral incluyen acciones y/o instrumentos orientados a dar evidencias de aprendizaje.</b>     | <b>Sí</b> | <b>No</b> | <b>A veces</b> |
| 2.2.1.- Proporciona el/los objetivos comunicativos de la actividad  |           |           |                |
| 2.2.2.- Actividades con preguntas que induzcan a la reflexión después de la audición/visualización,   |           |           |                |
| 2.2.3.- Comparación de respuestas   |           |           |                |
| 2.2.4.- Explicación de las respuestas dadas (a los compañeros o al profesor)  |           |           |                |
| 2.2.5.- Actividades de reelaboración y reformulación de lo comprendido  |           |           |                |
| 2.2.6.- Actividades de corrección de las respuestas dadas   |           |           |                |
| 2.2.7.- Actividades de formulación de preguntas al audio/video.   |           |           |                |
| 2.2.8.- Instrumentos de (auto) evaluación (parrillas, cuestionarios, criterios de evaluación, encuestas.)   |           |           |                |
| Observaciones:  |           |           |                |
| <b>2.3.- Las actividades que involucran destrezas de comprensión escrita incluyen acciones y/o instrumentos orientados a dar evidencias de aprendizaje.</b> | <b>Sí</b> | <b>No</b> | <b>A veces</b> |
| 2.3.1.- Proporciona el/los objetivos comunicativos de la actividad  |           |           |                |
| 2.3.2.- Actividades que induzcan a la reflexión después de la lectura   |           |           |                |
| 2.3.3.- Actividades de comprobación de la comprensión   |           |           |                |
| 2.3.4.- Actividades de corrección de las respuestas dadas   |           |           |                |
| 2.3.5.- Instrumentos de (auto) evaluación (parrillas de autoevaluación de la comprensión, criterios de evaluación...)                                       |           |           |                |
| 2.3.6.- La realización de un resumen (oral o escrito)   |           |           |                |
| 2.3.7.- Apartados para expresar opiniones sobre el texto  |           |           |                |
| 2.3.8.- Contestar a un correo electrónico o una carta   |           |           |                |

|  |           |           |                |
|--|-----------|-----------|----------------|
| 2.3.9.- Hacer una mediación de una parte del texto, a partir de un texto escrito.  |           |           |                |
| 2.3.10.- Adquirir un rol a partir de la lectura de una instrucción   |           |           |                |
| Observaciones:   |           |           |                |
| <b>2.4.- Las actividades que involucran destrezas de expresión e interacción oral incluyen acciones y/o instrumentos orientados a dar evidencias de aprendizaje.</b>                   | <b>Sí</b> | <b>No</b> | <b>A veces</b> |
| 2.4.1.- El/los objetivos de la comunicación incluyendo información sobre el destinatario del mensaje y el contexto de la comunicación  |           |           |                |
| 2.4.2.- Ejemplos y/o andamiajes para guiar al alumno en su producción  |           |           |                |
| 2.4.3.- Instrumentos para la observación de productos y/o actuaciones del propio estudiante y sus compañeros (grabaciones de video/audio de su actuación, parrillas de observación...) |           |           |                |
| 2.4.4.- Actividades de auto o coevaluación utilizando los criterios de evaluación  |           |           |                |
| 2.4.5.- Instrumentos de (auto) evaluación (parrillas, portafolios, cuestionarios...)   |           |           |                |
| 2.4.6.- Actividades de reflexión conjunta sobre todo el proceso comunicativo   |           |           |                |
| Observaciones:   |           |           |                |
| <b>2.5.- Las actividades que involucran destrezas de expresión e interacción escrita incluyen acciones y/o instrumentos orientados a mostrar evidencias de aprendizaje.</b>            | <b>Sí</b> | <b>No</b> | <b>A veces</b> |
| 2.5.1.- Proporciona el/los objetivos de la comunicación  |           |           |                |
| 2.5.2.- Información de la planificación del texto a elaborar   |           |           |                |
| 2.5.3.- Ejemplos y/o andamiajes para la comprensión del objetivo de la comunicación  |           |           |                |
| 2.5.4.- Actividades de revisión y corrección del texto   |           |           |                |
| 2.5.5.- Actividades de reflexión sobre la actuación después de la revisión y la corrección   |           |           |                |
| 2.5.6.- Evaluación conforme a los criterios de evaluación  |           |           |                |
| 2.5.7.- Instrumentos de (auto) evaluación de la actuación (parrillas de autoevaluación/coevaluación, portafolios, cuestionarios...)  |           |           |                |
| Observaciones:   |           |           |                |
| <b>2.6.- Las tareas finales o proyectos incluyen acciones y/o instrumentos orientados a mostrar evidencias de aprendizaje.</b>   | <b>Sí</b> | <b>No</b> | <b>A veces</b> |
| 1.6.1- Ejemplos y/o andamiajes para contrastar su producto de la tarea final   |           |           |                |
| 1.6.2.- Actividades de retroalimentación sobre la tarea (correctiva o de ayuda)  |           |           |                |
| 1.6.3.- Procedimientos de evaluación de la tarea (autoevaluación, coevaluación)  |           |           |                |
| 1.6.4.- Uso de criterios de evaluación   |           |           |                |
| 1.6.5.- Instrumentos de reflexión y evaluación de la tarea (portafolios, cuestionarios, parrillas de evaluación...)  |           |           |                |
| Observaciones:   |           |           |                |



| <b>Estrategia 3: Retroalimentación</b>   |   |           |                |
|--|---|-----------|----------------|
| <b>3.1.- El libro de texto incluye un apartado con las soluciones de las actividades de respuesta cerrada y posibles respuestas ante las actividades de respuesta semiabierta o abierta.</b>       |   | <b>Sí</b> | <b>No</b>      |
| Observaciones:   |   |           |                |
| <b>3.2.- Se incluyen ejemplos y/o andamiajes que permiten llevar a cabo una retroalimentación desde la comparación de estos con las producciones de los estudiantes.</b>                           |   | <b>Sí</b> | <b>No</b>      |
| 3.2.1.- En las actividades de producción previas a la tarea final  |   |           | <b>A veces</b> |
| 3.2.2.- En las actividades de producción de las tareas finales   |   |           |                |
| Observaciones:   |   |           |                |
| <b>3.3.- El libro de texto incluye actividades y/o acciones de retroalimentación o corrección que se llevan a cabo mediante del diálogo.</b>   |   | <b>Sí</b> | <b>No</b>      |
| 3.3.1.- Diálogo entre estudiante y profesor  |   |           | <b>A veces</b> |
| 3.3.2.- Diálogo entre estudiante y estudiante  |   |           |                |
| Observaciones:   |   |           |                |
| <b>3.4.- Se incluyen instrumentos y/o acciones de recogida de datos para la posterior retroalimentación.</b>   |   | <b>Sí</b> | <b>No</b>      |
| 3.4.1.- Listas de control  | 3.4.1.1.- De los objetivos alcanzados o no                    |           | <b>A veces</b> |
|  | 3.4.1.2.- De las destrezas comunicativas                      |           |                |
|  | 3.4.1.3.- De las tareas finales                               |           |                |
|  | 3.4.1.4.- De las unidades didácticas                          |           |                |
| 3.4.2.- Hojas de observación   | 3.4.2.1.- Para el profesor                                    |           |                |
|  | 3.4.2.1.- Para el alumno                                      |           |                |
| Observaciones:   |   |           |                |
| <b>3.5.- Se incluyen actividades y/o indicaciones que integran estrategias para el procesamiento de los datos recogidos.</b>   |   | <b>Sí</b> | <b>No</b>      |
| Observaciones:   |   |           |                |
| <b>3.6.- El libro de texto incluye apartados de errores comunes y/o actividades orientadas a la reflexión metalingüística para favorecer la retroalimentación del profesor y/o del estudiante.</b> |   | <b>Sí</b> | <b>No</b>      |
| 3.6.1.- Durante las unidades didácticas  | 3.6.1.1.- Apartado de errores comunes                         |           | <b>A veces</b> |
|  | 3.6.1.2.- Apartados /Actividades de reflexión metalingüística |           |                |
| 3.6.2.- Al final de las unidades didácticas  | 3.6.2.1.- Apartado de errores comunes                         |           |                |
|  | 3.6.2.2.- Apartados /Actividades de reflexión metalingüística |           |                |
|  | 3.6.3.1.- Apartado de errores comunes*                        |           |                |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| 3.6.3.- En un apartado independiente del libro de texto |  |  |  |
|   | 3.6.3.2.- Apartados /Actividades de reflexión metalingüística* |  |  |
| Observaciones:  |  |  |  |

| <b>Estrategia 4: Coevaluación</b>  |           |           |                |
|--|-----------|-----------|----------------|
| <b>4.1.- El libro de texto incluye un apartado y/o actividad dedicados a la presentación o confección de los criterios de coevaluación de la tarea.</b>                | <b>Sí</b> | <b>No</b> | <b>A veces</b> |
| 4.1.1.- Presentación de los criterios de coevaluación de la tarea  |           |           |                |
| 4.1.2.- Confección de los criterios de coevaluación de la tarea  |           |           |                |
| Observaciones:   |           |           |                |
| <b>4.2.- Se incluyen prácticas y/o ejercicios específicos para que el estudiante aprenda a evaluar y a proporcionar una retroalimentación a sus compañeros. **</b>     | <b>Sí</b> | <b>No</b> | <b>A veces</b> |
|  |           |           |                |
| Observaciones:   |           |           |                |
| <b>4.3.- Se incluyen actividades de reflexión posteriores a la retroalimentación realizada por los compañeros y/o el profesor en las actividades de coevaluación.</b>  | <b>Sí</b> | <b>No</b> | <b>A veces</b> |
| 4.3.1.- En las actividades a lo largo de la unidad didáctica previas a la tarea final  |           |           |                |
| 4.3.2.- Antes de la presentación de la tarea final   |           |           |                |
| 4.3.3.- Después de la tarea final  |           |           |                |
| Observaciones:   |           |           |                |
| <b>4.4.- Se incluyen actividades y/o apartados para la elaboración de criterios y/o instrumentos de coevaluación por parte de los estudiantes.</b>                     | <b>Sí</b> | <b>No</b> | <b>A veces</b> |
| 4.4.1.- Criterios de evaluación para la coevaluación   |           |           |                |
| 4.4.2.- Instrumentos de coevaluación   |           |           |                |
| Observaciones:   |           |           |                |
| <b>4.5.- Se incluyen actividades de reflexión sobre las ventajas de llevar a cabo la coevaluación.</b>   | <b>Sí</b> | <b>No</b> | <b>A veces</b> |
|  |           |           |                |
| Observaciones:   |           |           |                |
| <b>4.6.- Se incluyen actividades y/o apartados que tienen como objetivo compartir y reflexionar sobre las estrategias de trabajo cooperativo y la coevaluación. **</b> | <b>Sí</b> | <b>No</b> | <b>A veces</b> |
|  |           |           |                |
| Observaciones:   |           |           |                |

| <b>4.7.- El libro de texto incluye acciones de coevaluación...</b>                                       |                                   | <b>Sí</b> | <b>No</b> | <b>A veces</b> |
|--|-----------------------------------|-----------|-----------|----------------|
| 4.7.1.- Por medio de la comparación de respuestas con los compañeros                                     |                                   |           |           |                |
| 4.7.2.- Por medio de la reelaboración conjunta de producciones o comprensiones de las actividades        | 4.7.2.1.-Previas a la tarea final |           |           |                |
|  | 4.7.2.1.-En la tarea final        |           |           |                |
| 4.7.3.-Por medio del contraste entre las respuestas dadas por el compañero y los criterios de evaluación |                                   |           |           |                |
| 4.7.4.- Por medio de la reformulación conjunta de los objetivos de aprendizaje                           |                                   |           |           |                |
| Observaciones:   |                                   |           |           |                |
| <b>4.8.- El libro de texto incluye instrumentos de coevaluación. *</b>                                   |                                   | <b>Sí</b> | <b>No</b> | <b>A veces</b> |
| 4.8.1.- Hojas de observación   | 4.8.1.1.-Para el profesor         |           |           |                |
|  | 4.8.1.2.-Para los alumnos         |           |           |                |
| 4.8.2.- Parrillas de coevaluación  |                                   |           |           |                |
| 4.8.3.- Listas de control (para el profesor)   |                                   |           |           |                |
| 4.8.4.- Otros  |                                   |           |           |                |
| Observaciones:   |                                   |           |           |                |

| <b>Estrategia 5: Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje</b>   |  |           |           |                |
|---|--|-----------|-----------|----------------|
| <b>5.1.- El libro de texto promueve la motivación del estudiante en el desarrollo de las tareas ya que...</b>   |  | <b>Sí</b> | <b>No</b> | <b>A veces</b> |
| 5.1.1.- Las tareas contemplan los posibles intereses y necesidades de los estudiantes.  |  |           |           |                |
| 5.1.2.- Las tareas hacen participar al estudiante de manera activa en cuanto a las fases de elección, puesta en práctica y consecución de la tarea                          |  |           |           |                |
| 5.1.3.-Las tareas resultan significativas para el estudiante (porque responden a acciones y situaciones de la vida real y comportan resultados aprovechables.)              |  |           |           |                |
| 5.1.4.-Las tareas suponen una fuente de motivación en sí mismas promoviendo la implicación del estudiante en todas las fases de su desarrollo (inicial, procesual y final). |  |           |           |                |
| Observaciones:  |  |           |           |                |
| <b>5.2.- El libro de texto propone tareas adaptables a las diferentes características, intereses y necesidades que los estudiantes puedan presentar, mediante...</b>        |  | <b>Sí</b> | <b>No</b> | <b>A veces</b> |
| 5.2.1.- Las posibilidad de elección por parte del estudiante entre diferentes tareas (según convenga a sus intereses y necesidades.)  |  |           |           |                |
| 5.2.2.- La flexibilidad para poder adaptarse a los diferentes intereses de los estudiantes.   |  |           |           |                |
| 5.2.3.-La variabilidad de dinámicas de ejecución (individual, en pequeños grupos, con el grupo de clase.)   |  |           |           |                |
| Observaciones:  |  |           |           |                |

|  |                                      |           |                |
|--|--------------------------------------|-----------|----------------|
| <b>5.3.- El libro de texto proporciona flexibilidad en cuanto a la elección y ejecución de ciertos procedimientos y contenidos que mejor se adapten a los estudiantes, mediante...</b>   | <b>Sí</b>                            | <b>No</b> | <b>A veces</b> |
| 5.3.1.- La inclusión de diferentes itinerarios de uso del libro de texto **  |                                      |           |                |
| 5.3.2.-La propuesta de actividades de búsqueda y ampliación de información en internet   |                                      |           |                |
| Observaciones:   |                                      |           |                |
| <b>5.4.- Se incluyen en el libro de texto actividades y/o apartados orientados específicamente a la autoevaluación de los estudiantes sobre su papel y la asunción de responsabilidades en las actividades grupales y/o cooperativas.**</b>                                  | <b>Sí</b>                            | <b>No</b> | <b>A veces</b> |
| Observaciones:   |                                      |           |                |
| <b>5.5.- Se incluyen en el libro de texto actividades, apartados y/o instrucciones enfocados a la autorregulación del aprendizaje.</b>   | <b>Sí</b>                            | <b>No</b> | <b>A veces</b> |
| 5.5.1.- Agendas de aprendizaje   |                                      |           |                |
| 5.5.2.- De reformulación de objetivos  |                                      |           |                |
| 5.5.3.- Orientadas a revisar el trayecto recorrido   |                                      |           |                |
| 5.5.4.- Repaso de contenidos   |                                      |           |                |
| 5.5.5.-Apartados de resúmenes gramaticales **  |                                      |           |                |
| Observaciones:   |                                      |           |                |
| <b>5.6.- Se incluyen en el libro de texto actividades para favorecer, propiciare incentivar el aprendizaje a lo largo de la secuencia didáctica.</b>   | <b>Sí</b>                            | <b>No</b> | <b>A veces</b> |
| 5.6.1.- Actividades de activación de conocimiento  |                                      |           |                |
| 5.6.2.-Actividades y/o preguntas de prelectura/pre audición  |                                      |           |                |
| 5.6.3.- Actividades de formulación de hipótesis  |                                      |           |                |
| 5.6.4.- Actividades de comprensión del significado del texto   |                                      |           |                |
| 5.6.5.- Actividades que vinculan al estudiante con los contenidos  |                                      |           |                |
| 5.6.6.- Actividades específicas de desarrollo de estrategias de aprendizaje metacognitivo.   |                                      |           |                |
| Observaciones:   |                                      |           |                |
| <b>5.7.- Se incluyen actividades e instrumentos para que el estudiante lleve a cabo la autoevaluación de su aprendizaje.</b>   | <b>Sí</b>                            | <b>No</b> | <b>A veces</b> |
| 5.7.1.-Actividades orientadas a la autoevaluación  |                                      |           |                |
| 5.7.2.-Instrumentos e autoevaluación   | 5.7.2.1.-Cuestionarios               |           |                |
|  | 5.7.2.2.-Portafolio o dossier        |           |                |
|  | 5.7.2.3.-PEL                         |           |                |
|  | 5.7.2.4.-Parrillas de autoevaluación |           |                |
|  | 5.7.2.5.-Otros.                      |           |                |
| Observaciones:   |                                      |           |                |
| <b>5.8.- El libro de texto incluye actividades que permiten el desarrollo de la creatividad y la imaginación del estudiante a la hora de expresarse y dirigir su aprendizaje. (Invención de historias, creación de productos, elaboración de finales de historias, etc.)</b> | <b>Sí</b>                            | <b>No</b> | <b>A veces</b> |
| Observaciones:   |                                      |           |                |

**Anexo II: Mapa-resumen de las estrategias del análisis.**

| Estrategias de Wiliam (2011)   | Primer nivel de concreción (Estrategias de la parrilla de análisis)   | Segundo nivel de concreción  | Tercer nivel de concreción  | Cuarto nivel de concreción                        |
|--|---|--|---|---|
| <b>Estrategia 1 de Wiliam (2011)</b><br><br><i>“Tener claros los objetivos de aprendizaje, saber a dónde vamos y si estamos en el camino adecuado para llegar”</i> | <b>Estrategia 1</b><br><br><b>“Evaluación diagnóstica, objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación”.</b> | <b>Criterios</b>   | <b>Descriptorios</b>  | <b>Ítems</b>                                      |
|  |   | <b>A.-Evaluación diagnóstica en el libro de texto</b>  | 1.A.1.- El libro de texto incluye instrumentos y/o procedimientos para llevar a cabo la evaluación diagnóstica. | 1.A.1.1.-Unidad 0 *                               |
|  |   |  |   | 1.A.1.2.-Video de Presentación **                 |
|  |   |  |   | 1.A.1.3.-Actividades orientadas al diagnóstico ** |
|  |   |  |   | 1.A.1.4.-Entrevista **                            |
|  |   |  |   | 1.A.1.5.-Cuestionario **                          |
|  |   |  |   | 1.A.1.6.-Exposición escrita u oral **             |
|  |   | 1.A.2.-El libro de texto incluye instrumentos y/o procedimientos para la evaluación diagnóstica en ...   | 1.A.2.1.-El principio del libro de texto *  |   |
|  |   | 1.A.3.-El libro de texto incorpora un instrumento/acción/práctica (de análisis, reflexión y/o toma de decisiones), orientada al tratamiento de la información recogida en la evaluación diagnóstica. | 1.A.2.2.-El principio de cada unidad didáctica  |   |
|  |   | <b>B.- Objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación</b>  | 1.B.1.-El libro de texto incluye los objetivos de aprendizaje al / de/1...                                      | 1.A.3.1.-Al principio del libro de texto *        |
|  |   |  |   | 1.A.3.2.-Al principio de cada unidad didáctica    |
|  |   |  |   | 1.B.1.1.-Principio de las unidades didácticas     |
|  |   |  | 1.B.2.-El libro de texto incluye los criterios de evaluación al / de/1...                                       | 1.B.1.2.-Las actividades previas a la tarea final |
| 1.B.1.3.-Las tareas finales de cada unidad didáctica   |   |  |   |   |
| 1.B.2.1.-Principio de las unidades didácticas  |   |  |   |   |
|  | 1.B.2.2.-Las actividades previas a la tarea final   |  |   |   |
|  | 1.B.2.3.-Las tareas finales de cada unidad didáctica  |  |   |   |
|  | 1.B.3.1.-Las instrucciones de las actividades   |  |   |   |
|  | 1.B.3.2.-Listas, reglas o cuadros de contenidos   |  |   |   |

|   |  |  |  |   |
|---|--|--|--|---|
|   |  |  | 1.B.3.-El libro de texto proporciona los objetivos de aprendizaje desde...   | 1.B.3.3.-Ejemplos del procedimiento a llevar a cabo<br>1.B.3.4.-La conducta que se espera de la actividad                                     |
|   |  |  | 1.B.4.-El libro de texto proporciona los criterios de evaluación...  | 1.B.4.1.-Como parte de una actividad de corrección y/o evaluación<br>1.B.4.2.-A través de un cuestionario o tabla<br>1.B.4.3.-De otras formas |
|   |  |  | 1.B.5.-El libro de texto incluye actividades/apartados orientados a la elaboración y/o formulación de los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación (por parte del estudiante y con la supervisión del profesor.) | 1.B.5.1.-De objetivos de aprendizaje<br>1.B.5.2.-De criterios de evaluación   |
|   |  |  | 1.B.6.-El libro de texto incluye ejemplos y/o modelos para favorecer la comprensión de los objetivos de aprendizaje en...  | 1.B.6.1.-Las actividades previas a la tarea<br>1.B.6.2.-La tarea final  |
| <b>Estrategia 2 de Wiliam (2011)</b>  | <b>Estrategia 2</b>  | <b>Descriptor</b>  | <b>Ítems</b>   |   |
| <i>“Construir entornos de aprendizaje eficaces, con tareas, discusiones, reflexiones que eliciten</i> | <b>“Tareas, actividades, destrezas comunicativas y evidencias de aprendizaje”.</b> | 2.1.- Las actividades de atención a la forma incluyen acciones y/o instrumentos que tienen como objetivo/s mostrar evidencias de aprendizaje.    | 2.1.1.-Actividades de ejercitación de los nuevos contenidos  |   |
|   |  |  | 2.1.2.-Ejemplos y/o andamiajes que ayuden a avanzar y/o contrastar las soluciones dadas por el estudiante  |   |
|   |  |  | 2.1.3.-Apartados que promuevan la reflexión para la comprensión de los contenidos  |   |
|   |  |  | 2.1.4.-Apartados con solucionarios **  |   |
|   |  |  | 2.1.5.-Espacios de diálogo en las actividades para la corrección conjunta con los compañeros   |   |
|   |  |  | 2.1.6.-Instrumentos de evaluación centrados en la comprobación de la comprensión de la forma   |   |
|   |  | 2.2.-Las actividades que involucran destrezas de comprensión oral incluyen acciones y/o instrumentos orientados a dar evidencias de aprendizaje. | 2.2.1.-Proporciona el/los objetivos comunicativos de la actividad  |   |
|   |  |  | 2.2.2.-Actividades con preguntas que induzcan a la reflexión después de la audición/visualización  |   |
|   |  |  | 2.2.3.-Comparación de respuestas   |   |

|                                     |   |   |  |
|-------------------------------------|---|---|--|
| <i>evidencias de aprendizaje.</i> ” |   | 2.2.4.-Explicación de las respuestas dadas (a los compañeros o al profesor)   |  |
|                                     |   | 2.2.5.-Actividades de reelaboración y reformulación de lo comprendido   |  |
|                                     |   | 2.2.6.-Actividades de corrección de las respuestas dadas  |  |
|                                     |   | 2.2.7.-Actividades de formulación de preguntas al audio/video   |  |
|                                     |   | 2.2.8.-Instrumentos de (auto) evaluación (parrillas, cuestionarios, criterios de evaluación, encuestas.)  |  |
|                                     | 2.3.- Las actividades que involucran destrezas de comprensión escrita incluyen acciones y/o instrumentos orientados a dar evidencias de aprendizaje.          | 2.3.1.-Proporciona el/los objetivos comunicativos de la actividad   |  |
|                                     |   | 2.3.2.-Actividades que induzcan a la reflexión después de la lectura  |  |
|                                     |   | 2.3.3.-Actividades de comprobación de la comprensión  |  |
|                                     |   | 2.3.4.-Actividades de corrección de las respuestas dadas  |  |
|                                     |   | 2.3.5.-Instrumentos de (auto) evaluación (parrillas de autoevaluación de la comprensión, criterios de evaluación...)  |  |
|                                     |   | 2.3.6.-La realización de un resumen (oral o escrito)  |  |
|                                     |   | 2.3.7.-Apartados para expresar opiniones sobre el texto   |  |
|                                     |   | 2.3.8.-Contestar a un correo electrónico o una carta  |  |
|                                     |   | 2.3.9.-Hacer una mediación de una parte del texto, a partir de un texto escrito   |  |
|                                     |   | 2.3.10.-Adquirir un rol a partir de la lectura de una instrucción.  |  |
|                                     | 2.4.-Las actividades que involucran destrezas de expresión e interacción oral, incluyen acciones y/o instrumentos orientados a dar evidencias de aprendizaje. | 2.4.1.-El/los objetivos de la comunicación incluyendo información sobre el destinatario del mensaje y el contexto de comunicación.  |  |
|                                     |   | 2.4.2.-Ejemplos y/o andamiajes para guiar al alumno en su producción  |  |
|                                     |   | 2.4.3.-Instrumentos para la observación de productos y/o actuaciones del propio estudiante y sus compañeros (grabaciones de video/audio de su actuación, parrillas de observación...) |  |
|                                     |   | 2.4.4.-Actividades de auto o coevaluación utilizando los criterios de evaluación  |  |
|                                     |   | 2.4.5.-Instrumentos de (auto)evaluación (parrillas, portafolios, cuestionarios.)  |  |

|                                      |                     |   |  |                  |
|--------------------------------------|---------------------|---|--|------------------|
|                                      |                     |   | 2.4.6.-Actividades de reflexión conjunta sobre todo el proceso comunicativo.   |                  |
|                                      |                     | 2.5.-Las actividades que involucran destrezas de expresión e interacción escrita incluyen acciones y/o instrumentos orientados a mostrar evidencias de aprendizaje.               | 2.5.1.-El /los objetivos de la comunicación  |                  |
|                                      |                     |   | 2.5.2.-Información de la planificación del texto a elaborar  |                  |
|                                      |                     |   | 2.5.3.-Ejemplos y/o andamiajes para la comprensión del objetivo de la comunicación   |                  |
|                                      |                     |   | 2.5.4.-Actividades de revisión y corrección del texto  |                  |
|                                      |                     |   | 2.5.5.-Actividades de reflexión sobre la actuación después de la revisión y la corrección.   |                  |
|                                      |                     |   | 2.5.6.-Evaluación conforme a los criterios de evaluación   |                  |
|                                      |                     |   | 2.5.7.-Instrumentos de (auto) evaluación de la actuación (parrillas de Autoevaluación / coevaluación, portafolios, cuestionarios...) |                  |
|                                      |                     | 2.6.-Las tareas finales o proyectos incluyen acciones y/o instrumentos orientados a mostrar evidencias de aprendizaje.  | 2.6.1.-Ejemplos y/o andamiajes para contrastar su producto de la tarea final   |                  |
|                                      |                     |   | 2.6.2.-Actividades de retroalimentación sobre la tarea (correctiva o de ayuda)   |                  |
|                                      |                     |   | 2.6.3.-Procedimientos de evaluación de la tarea (autoevaluación, coevaluación)   |                  |
|                                      |                     |   | 2.6.4.-Uso de criterios de evaluación  |                  |
|                                      |                     |   | 2.6.5.-Instrumentos de reflexión y evaluación de la tarea (portafolios, cuestionarios, parrillas de evaluación...)                   |                  |
| <b>Estrategia 3 de Wiliam (2011)</b> | <b>Estrategia 3</b> | <b>Descriptor</b>   | <b>Ítems</b>   | <b>Sub-ítems</b> |
|                                      |                     | 3.1.-El libro de texto incluye un apartado con las soluciones de las actividades de respuestas cerrada y posibles respuestas ante actividades de respuesta semiabierta o abierta. |  |                  |
|                                      |                     | 3.2.-Se incluyen ejemplos y/o andamiajes que permiten llevar a cabo una retroalimentación desde la comparación de   | 3.2.1.-En las actividades de producción previas a la tarea final   |                  |



|  |  |   |  |   |
|--|--|---|--|---|
| <b><i>“Proporcionar una retroalimentación que genere reflexión en el aprendiente y promueva aprendizajes.”</i></b>   | <b>“Retroalimentación”</b>                             | estos con las producciones de los estudiantes.  | 3.2.2.-En las actividades producción de la tareas finales        |   |
|  |  | 3.3.-El libro de texto incluye actividades y/o acciones de retroalimentación o corrección que se llevan a cabo mediante el diálogo.             | 3.3.1.-Diálogo entre estudiante y profesor                       |   |
|  |  |   | 3.3.2.-Diálogo entre estudiante y estudiante                     |   |
|  |  | 3.4.-Se incluyen instrumentos y/o acciones de recogida de datos para una posterior retroalimentación.   | 3.4.1.-Listas de control   | 3.4.1.1.-De los objetivos alcanzados o no |
|  |  |   |  | 3.4.1.2.-De las destrezas comunicativas   |
|  |  |   |  | 3.4.1.3.-De las tareas finales            |
|  |  |   |  | 3.4.1.4.-De las unidades didácticas       |
|  |  |   | 3.4.2.-Hojas de observación                                      | 3.4.2.1.-Para el profesor                 |
|  |  |   |  | 3.4.2.2.-Para el estudiante               |
|  |  | 3.5.-Se incluyen actividades y/o indicaciones que integran estrategias para al procesamiento de los datos recogidos.                            |  |   |
| 3.6.-El libro de texto incluye apartados de errores comunes y/o actividades orientadas a la reflexión metalingüística para favorecer la retroalimentación del profesor y/o del estudiante. | 3.6.1.-Durante las unidades didácticas                 | 3.6.1.1.-Apartado de errores comunes  |  |   |
|  |  | 3.6.1.2.- Apartados / Actividades de reflexión metalingüística  |  |   |
|  | 3.6.2.-Al final de las unidades didácticas             | 3.6.2.1.-Apartado de errores comunes  |  |   |
|  |  | 3.6.2.2.- Apartados / Actividades de reflexión metalingüística  |  |   |
|  | 3.6.3.-En un apartado independiente del libro de texto | 3.6.3.1.-Apartado de errores comunes *  |  |   |
|  |  | 3.6.3.2.- Apartados / Actividades de reflexión metalingüística *  |  |   |
| <b>Estrategia 4 de Wiliam (2011)</b>   | <b>Estrategia 4</b>                                    | <b>Descriptor</b>   | <b>Ítems</b>   | <b>Sub- ítems</b>                         |
|  |  | 4.1.-El libro de texto incluye un apartado y/o actividad dedicados a la presentación o confección de los criterios de coevaluación de la tarea. | 4.1.1.-Presentación de los criterios de coevaluación de la tarea |   |
|  |  |   | 4.1.2.-Confección de criterios de coevaluación de la tarea       |   |

|  |                                  |  |  |                                   |
|--|----------------------------------|--|--|-----------------------------------|
| <b><i>“Llevar a cabo prácticas de coevaluación porque implican internalización de aprendizajes”.</i></b> | <b>“Coevaluación”</b>            | 4.2.-Se incluyen prácticas y/o ejercicios específicos para que el estudiante aprenda a evaluar y a proporcionar retroalimentación a sus compañeros. **         |  |                                   |
|  |                                  | 4.3.-Se incluyen actividades de reflexión posteriores a la retroalimentación realizada por los compañeros y/o el profesor en las actividades de coevaluación.  | 4.3.1.-En las actividades a lo largo de la unidad didáctica previas a la tarea final                     |                                   |
|  |                                  |  | 4.3.2.-Antes de la presentación de la tarea final  |                                   |
|  |                                  |  | 4.3.3.-Después de la tarea final   |                                   |
|  |                                  | 4.4.-Se incluyen actividades y/o apartados para la elaboración de criterios y/o instrumentos de coevaluación por parte de los estudiantes.                     | 4.4.1.-Criterios de evaluación para la coevaluación  |                                   |
|  |                                  |  | 4.4.2.-Instrumentos de coevaluación  |                                   |
|  |                                  | 4.5.-Se incluyen actividades de reflexión sobre las ventajas de llevar a cabo la coevaluación.   |  |                                   |
|  |                                  | 4.6.-Se incluyen actividades y/o apartados que tienen como objetivo compartir y reflexionar sobre las estrategias de trabajo cooperativo y la coevaluación. ** |  |                                   |
|  |                                  | 4.7.-El libro de texto incluye acciones de coevaluación...   | 4.7.1.-Por medio de la comparación de respuestas con los compañeros                                      |                                   |
|  |                                  |  | 4.7.2.-Por medio de la reelaboración conjunta de producciones o comprensiones de las actividades         | 4.7.2.1.-Previas a la tarea final |
|  |                                  |  |  | 4.7.2.2.-En la tarea final        |
|  |                                  |  | 4.7.3.-Por medio del contraste entre las respuestas dadas por el compañero y los criterios de evaluación |                                   |
|  |                                  | 4.7.4.-Por medio de la reformulación conjunta de los objetivos de aprendizaje.   |  |                                   |
| 4.8.-El libro de texto incluye instrumentos de coevaluación. *   | 4.8.1.-Hojas de observación      | 4.8.1.1.-Para el profesor  |  |                                   |
|  |                                  | 4.8.1.2.-Para los estudiantes  |  |                                   |
|  | 4.8.2.-Parrillas de coevaluación |  |  |                                   |

|  |   |  |  |                  |
|--|---|--|--|------------------|
|  |   |  | 4.8.3.-Listas de control (para el profesor)  |                  |
|  |   |  | 4.8.4.-Otros   |                  |
| <b>Estrategia 5 de Wiliam (2011)</b>   | <b>Estrategia 5</b>                                   | <b>Descriptor</b>  | <b>Ítems</b>   | <b>Sub-ítems</b> |
| <i>“Promover que los aprendientes se conviertan en los gestores de su propio aprendizaje”.</i> | <b>“Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje”</b> | 5.1.-El libro de texto promueve la motivación del estudiante en el desarrollo de las tareas ya que...  | 5.1.1.-Las tareas contemplan los posibles intereses y necesidades de los estudiantes   |                  |
|  |   |  | 5.1.2.-Las tareas hacen participar al estudiante de manera activa en cuanto a las fases de elección, puesta en práctica y consecución de la tarea                          |                  |
|  |   |  | 5.1.3.-Las tareas resultan significativas para el estudiante (porque responden a acciones y situaciones de la vida real y comportan resultados aprovechables.)             |                  |
|  |   |  | 5.1.4.-Las tareas suponen una fuente de motivación en sí mismas promoviendo la implicación del estudiante en todas las fases de su desarrollo (inicial, procesual y final) |                  |
|  |   | 5.2.-El libro de texto propone tareas adaptables a las diferentes características, intereses y necesidades que los estudiantes puedan presentar, mediante...                   | 5.2.1.-Las posibilidades de elección por parte del estudiante entre diferentes tareas (según convenga a sus intereses y necesidades.)                                      |                  |
|  |   |  | 5.2.2.- La flexibilidad para poder adaptarse a los diferentes intereses de los estudiantes.  |                  |
|  |   |  | 5.2.3.-La variabilidad de dinámicas de ejecución de las tareas (individual, en pequeños grupos, con el grupo de clase.)  |                  |
|  |   | 5.3.-El libro de texto proporciona flexibilidad en cuanto a la elección y ejecución de ciertos procedimientos y contenidos que mejor se adapten a los estudiantes, mediante... | 5.3.1.-La inclusión de diferentes itinerarios de uso del libro de texto**  |                  |
|  |   |  | 5.3.2.-La propuesta de actividades de búsqueda y ampliación de información en internet   |                  |
|  |   | 5.4.- Se incluyen en el libro de texto actividades y/o apartados orientados específicamente a la autoevaluación de los estudiantes sobre su papel y la asunción de             |  |                  |

|  |  |   |  |                                      |
|--|--|---|--|--------------------------------------|
|  | responsabilidades en las actividades grupales y/o cooperativas. **   |   |  |                                      |
|  | 5.5.-Se incluyen en el libro de texto actividades, apartados y/o instrucciones enfocadas a la autorregulación del aprendizaje.   | 5.5.1.-Agendas de aprendizaje   |  |                                      |
|  |  | 5.5.2.-De formulación de objetivos  |  |                                      |
|  |  | 5.5.3.-Orientadas a revisar el trayecto recorrido   |  |                                      |
|  |  | 5.5.4.-Repaso de contenidos   |  |                                      |
|  |  | 5.5.5.-Apartados de resúmenes gramaticales **   |  |                                      |
|  | 5.6.- Se incluyen en el libro de texto actividades para favorecer, propiciar y/o incentivar el aprendizaje a lo largo de la secuencia didáctica.   | 5.6.1.-Actividades de activación de conocimiento  |  |                                      |
|  |  | 5.6.2.-Actividades y/o preguntas de prelectura/preaudición                                |  |                                      |
|  |  | 5.6.3.-Actividades de formulación de hipótesis  |  |                                      |
|  |  | 5.6.4.-Actividades de comprensión del significado del texto                               |  |                                      |
|  |  | 5.6.5.-Actividades que vinculan al estudiante con los contenidos                          |  |                                      |
|  |  | 5.6.6.-Actividades específicas de desarrollo de estrategias de aprendizaje metacognitivo. |  |                                      |
|  | 5.7.-Se incluyen actividades e instrumentos para que el estudiante lleve a cabo la autoevaluación de su aprendizaje.   | 5.7.1.-Actividades orientadas a la autoevaluación   |  |                                      |
|  |  | 5.7.2.-Instrumentos de autoevaluación   |  | 5.7.2.1.-Cuestionarios               |
|  |  |   |  | 5.7.2.2.-Portafolio o dossier        |
|  |  |   |  | 5.7.2.3.-PEL                         |
|  |  |   |  | 5.7.2.4.-Parrillas de autoevaluación |
|  | 5.7.2.5.-Otros   |   |  |                                      |
|  | 5.8.-El libro de texto incluye actividades que permiten el desarrollo de la creatividad y la imaginación del estudiante a la hora de expresarse y dirigir su aprendizaje. (Invención de historias, creación de productos, elaboración de finales de historias, etc.) |   |  |                                      |



|                           |  | ESTRATEGIA 2 "Tareas, actividades, destrezas comunicativas y evidencias de aprendizaje" |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
|---------------------------|--|---|-----|-----|-----|-----|-----|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
|                           |  | D   |     |     |     |     |     | D     |     |     |     |     |     | D     |     |     |     |     |     | D     |     |     |     |     |     | D     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
|                           |  | ITEMS   |     |     |     |     |     | ITEMS |     |     |     |     |     | ITEMS |     |     |     |     |     | ITEMS |     |     |     |     |     | ITEMS |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
|                           |  | 2.1   | 2.1 | 2.1 | 2.1 | 2.1 | 2.1 | 2.2   | 2.2 | 2.2 | 2.2 | 2.2 | 2.2 | 2.3   | 2.3 | 2.3 | 2.3 | 2.3 | 2.3 | 2.4   | 2.4 | 2.4 | 2.4 | 2.4 | 2.4 | 2.5   | 2.5 | 2.5 | 2.5 | 2.5 | 2.5 | 2.6 | 2.6 | 2.6 | 2.6 | 2.6 | 2.6 |
|                           |  | 1   | 2   | 3   | 4   | 5   | 6   | 1     | 2   | 3   | 4   | 5   | 6   | 1     | 2   | 3   | 4   | 5   | 6   | 1     | 2   | 3   | 4   | 5   | 6   | 1     | 2   | 3   | 4   | 5   | 6   | 1   | 2   | 3   | 4   | 5   | 6   |
| Aula Internacional 3      |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| A nivel de libro de texto |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Sí                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| No                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Aveces                    |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Unidad 1                  |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Sí                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| No                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Aveces                    |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Unidad 2                  |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Sí                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| No                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Aveces                    |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Unidad 3                  |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Sí                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| No                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Aveces                    |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Unidad 4                  |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Sí                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| No                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Aveces                    |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Unidad 5                  |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Sí                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| No                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Aveces                    |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Unidad 6                  |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Sí                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| No                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Aveces                    |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Unidad 7                  |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Sí                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| No                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Aveces                    |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Unidad 8                  |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Sí                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| No                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Aveces                    |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Unidad 9                  |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Sí                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| No                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Aveces                    |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Unidad 10                 |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Sí                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| No                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Aveces                    |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Unidad 11                 |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Sí                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| No                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Aveces                    |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Unidad 12                 |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Sí                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| No                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Aveces                    |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Bitácora 3                |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| A nivel de libro de texto |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Sí                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| No                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Aveces                    |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Unidad 1                  |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Sí                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| No                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Aveces                    |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Unidad 2                  |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Sí                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| No                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Aveces                    |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Unidad 3                  |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Sí                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| No                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Aveces                    |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Unidad 4                  |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Sí                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| No                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Aveces                    |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Unidad 5                  |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Sí                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| No                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Aveces                    |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Unidad 6                  |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Sí                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| No                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Aveces                    |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Unidad 7                  |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Sí                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| No                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Aveces                    |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Unidad 8                  |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Sí                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| No                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Aveces                    |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Unidad 9                  |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Sí                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| No                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Aveces                    |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Unidad 10                 |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Sí                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| No                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Aveces                    |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Unidad 11                 |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Sí                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| No                        |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
| Aveces                    |  |   |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |       |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |







|                           |         | ESTRATEGIA 5 "Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje" |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|---------------------------|---------|---|---|---|---|-------|---|---|---|-----|---|---|---|-------|---|---|---|-----|---|---|---|-------|---|---|---|-----|---|---|---|-------|---|---|---|-----------|--|--|--|---|--|--|--|---|--|--|--|
|                           |         | D   |   |   |   | ÍTEMS |   |   |   | D   |   |   |   | ÍTEMS |   |   |   | D   |   |   |   | ÍTEMS |   |   |   | D   |   |   |   | ÍTEMS |   |   |   | SUB-ÍTEMS |  |  |  | D |  |  |  |   |  |  |  |
|                           |         | 5.1   |   |   |   | 5.2   |   |   |   | 5.3 |   |   |   | 5.4** |   |   |   | 5.5 |   |   |   | 5.6   |   |   |   | 5.7 |   |   |   | 5.8   |   |   |   |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|                           |         | 1   |   |   |   | 2     |   |   |   | 3   |   |   |   | 1     |   |   |   | 2   |   |   |   | 3     |   |   |   | 4   |   |   |   | 5     |   |   |   | 6         |  |  |  | 7 |  |  |  | 8 |  |  |  |
| Aula Internacional 3      |         |   |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
| A nivel de libro de texto | Sí      |   |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|                           | No      |   |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
| Unidad 1                  | Sí      | X   | X | X | X |       |   |   |   | X   | X |   |   | X     | X |   |   | X   | X | X | X | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|                           | No      |   |   |   |   | X     | X |   |   | X   | X |   |   | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|                           | A veces |   |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
| Unidad 2                  | Sí      | X   | X | X | X |       |   |   |   | X   | X |   |   | X     | X |   |   | X   | X | X | X | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|                           | No      |   |   |   |   | X     | X |   |   | X   | X |   |   | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|                           | A veces |   |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
| Unidad 3                  | Sí      | X   | X | X | X |       |   |   |   | X   | X |   |   | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|                           | No      |   |   |   |   | X     | X |   |   | X   | X | X | X | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|                           | A veces |   |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
| Unidad 4                  | Sí      | X   | X | X | X |       |   |   |   | X   | X |   |   | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|                           | No      |   |   |   |   | X     | X |   |   | X   | X |   |   | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|                           | A veces |   |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
| Unidad 5                  | Sí      | X   | X | X | X |       |   |   |   | X   | X |   |   | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|                           | No      |   |   |   |   | X     | X |   |   | X   | X |   |   | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|                           | A veces |   |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
| Unidad 6                  | Sí      | X   | X | X | X |       |   |   |   | X   | X |   |   | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|                           | No      |   |   |   |   | X     | X |   |   | X   | X |   |   | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|                           | A veces |   |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
| Unidad 7                  | Sí      | X   | X | X | X |       |   |   |   | X   | X |   |   | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|                           | No      |   |   |   |   | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|                           | A veces |   |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
| Unidad 8                  | Sí      | X   | X | X | X |       |   |   |   | X   | X |   |   | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|                           | No      |   |   |   |   | X     | X |   |   | X   | X |   |   | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|                           | A veces |   |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
| Unidad 9                  | Sí      | X   | X | X | X |       |   |   |   | X   | X |   |   | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|                           | No      |   |   |   |   | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|                           | A veces |   |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
| Unidad 10                 | Sí      | X   | X | X | X |       |   |   |   | X   | X |   |   | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|                           | No      |   |   |   |   | X     | X |   |   | X   | X |   |   | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|                           | A veces |   |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
| Unidad 11                 | Sí      | X   | X | X | X |       |   |   |   | X   | X |   |   | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|                           | No      |   |   |   |   | X     | X |   |   | X   | X |   |   | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|                           | A veces |   |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
| Bitácora 3                |         |   |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
| A nivel de libro de texto | Sí      |   |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|                           | No      |   |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
| Unidad 1                  | Sí      | X   | X | X | X |       |   |   |   | X   | X |   |   | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|                           | No      |   |   |   |   | X     | X |   |   | X   | X |   |   | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|                           | A veces |   |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
| Unidad 2                  | Sí      | X   | X | X | X |       |   |   |   | X   | X |   |   | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|                           | No      |   |   |   |   | X     | X | X | X | X   | X |   |   | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|                           | A veces |   |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
| Unidad 3                  | Sí      | X   | X | X | X |       |   |   |   | X   | X |   |   | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|                           | No      |   |   |   |   | X     | X |   |   | X   | X |   |   | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|                           | A veces |   |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
| Unidad 4                  | Sí      | X   | X | X | X |       |   |   |   | X   | X |   |   | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|                           | No      |   |   |   |   | X     | X |   |   | X   | X |   |   | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|                           | A veces |   |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
| Unidad 5                  | Sí      | X   | X | X | X |       |   |   |   | X   | X |   |   | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|                           | No      |   |   |   |   | X     | X |   |   | X   | X |   |   | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|                           | A veces |   |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
| Unidad 6                  | Sí      | X   | X | X | X |       |   |   |   | X   | X |   |   | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|                           | No      |   |   |   |   | X     | X |   |   | X   | X |   |   | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|                           | A veces |   |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
| Unidad 7                  | Sí      | X   | X | X | X |       |   |   |   | X   | X |   |   | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|                           | No      |   |   |   |   | X     | X |   |   | X   | X |   |   | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|                           | A veces |   |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
| Unidad 8                  | Sí      | X   | X | X | X |       |   |   |   | X   | X |   |   | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|                           | No      |   |   |   |   | X     | X |   |   | X   | X |   |   | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|                           | A veces |   |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
| Unidad 9                  | Sí      | X   | X | X | X |       |   |   |   | X   | X |   |   | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|                           | No      |   |   |   |   | X     | X |   |   | X   | X |   |   | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|                           | A veces |   |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
| Unidad 10                 | Sí      | X   | X | X | X |       |   |   |   | X   | X |   |   | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|                           | No      |   |   |   |   | X     | X |   |   | X   | X |   |   | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|                           | A veces |   |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
| Unidad 11                 | Sí      | X   | X | X | X |       |   |   |   | X   | X |   |   | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|                           | No      |   |   |   |   | X     | X |   |   | X   | X |   |   | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X | X   | X | X | X | X     | X | X | X |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|                           | A veces |   |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |     |   |   |   |       |   |   |   |           |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |