



UNIBA
Centro Universitario
Internacional
de Barcelona



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**MÁSTER DE PROFESOR DE
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

CURSO 2015- 2017

La competencia crítica en alumnos de ELE de nivel A1

María Dolores Robledo Martínez

Trabajo final de máster

Dirigido por la Dra. Carmen Ferriz

Junio de 2017

“Critical thinking is a desire to seek, patience to doubt, fondness to meditate, slowness to assert, readiness to consider, carefulness to dispose and set in order; and hatred for every kind of imposture”.

Francis Bacon (1605)

Resumen

El objetivo de este trabajo es la realización de una propuesta didáctica de actividades para desarrollar la competencia crítica en alumnos adolescentes de nivel inicial de español como lengua extranjera. Para ello, se ha analizado la relación que existe entre enseñanza por indagación, la autonomía del aprendizaje y la competencia estratégica como componentes esenciales para desarrollar el sentido crítico.

Tras ello, se describe una taxonomía de las estrategias que fomentan la competencia crítica en el aula. A esta descripción y exposición le sigue un análisis de los métodos utilizados para evaluar las habilidades críticas. Finalmente, se presentan los resultados de la implementación de la propuesta didáctica llevada a cabo en el contexto de un aula de ELE de nivel A1 en un colegio internacional que sigue el Programa de los Años Medios de la Organización del Bachillerato Internacional, donde hemos intentado demostrar que las estrategias aplicadas y mencionadas anteriormente juegan un papel muy importante en el desarrollo de la capacidad crítica de los alumnos de nivel A1.

La relevancia del presente trabajo radica en la creación de actividades adecuadas a este nivel lingüístico, ya que no existe una bibliografía precisa sobre la pedagogía de la competencia crítica a este nivel.

Palabras clave: competencia crítica, enseñanza por indagación, autonomía del aprendizaje, competencia estratégica.

Abstract

The aim of the present study is to propose a set of activities to develop the critical thinking skills in a group of teenager learners of Spanish as a Foreign Language at a beginners A1 level, analysing the relationship between inquiry-based teaching, autonomous learning, and the strategic competence as essential components to develop the afore mentioned skills.

Next we have described a taxonomy of strategies thought to promote these critical skills

in the classroom, followed by an analysis of different methods previously used to assess these abilities. Finally, we present the results of the implementation of this proposal in the context of an international school where the International Baccalaureate Middle Years Programme is taught, with the aim of proving the important role that the afore mentioned strategies play in the development of the critical competence in A1 level students.

The relevance of the present study lies in the lack of practical activities for this level found in the literature of the teaching of this competency.

Keywords: critical thinking competence, inquiry-based teaching, autonomous learning, strategic competence.

A mi tutora, Carmen Ferriz, por todo su apoyo.

A John y a Jack, por su paciencia.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN	1
2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS	3
2.1. Estado de la cuestión sobre la competencia crítica.	3
2.2. La enseñanza por indagación	7
2.3. La autonomía del aprendizaje	10
2.4. La competencia estratégica	12
2.5. Estrategias para desarrollar la competencia crítica	14
2.5.1. Estrategias de instrucción	14
2.5.2. Estrategias de guía o andamiaje	15
2.5.3. Estrategias de aprendizaje y pensamiento	16
2.5.4. Estrategias de aprendizaje colaborativo	18
2.6. Evaluación de la competencia crítica	20
3. OBJETIVOS	21
4. PROPUESTA DIDÁCTICA	22
4.1. El grupo meta	22
4.2. Enfoque metodológico	22
4.3. Descripción de la secuencia didáctica	23
4.4. Objetivos generales	27
4.5. Contenidos específicos de la propuesta didáctica	28
4.5.1. Contenidos funcionales	28
4.5.2. Contenidos estratégicos	28
4.5.3. Contenidos gramaticales	29
4.5.4. Contenidos léxicos	30
4.5.5. Contenidos socioculturales	30
4.5.6. Contenidos interculturales	30
4.6. Actividades	31
4.6.1. Actividad 1: ¿Qué es una comunidad?	31

4.6.2. Actividad 2: ¿Qué vocabulario necesito para poder hablar de mi comunidad?	32
4.6.3. Actividad 3: ¿Cómo se te da la Geografía?	33
4.6.4. Actividad 4: “Chile no es un país, es un espagueti”	35
4.6.5. Actividad 5: ¡Qué vídeo más bonito!	37
4.6.6. Actividad 6: ¿De qué recursos dispone tu comunidad?	37
4.6.7. Actividad 7: ¿Qué harías tú para mejorar tu comunidad?	38
4.6.7.1. Actividad 7-A	39
4.6.7.2. Actividad 7-B	40
4.6.8. Actividad 8: Actividad final	42
4.7. Valoración de la propuesta didáctica	42
5. CONCLUSIONES	49
BIBLIOGRAFIA	54
ANEXOS	65
ANEXO I Oxford (1990): Estrategias indirectas de aprendizaje	65
ANEXO II Tabla 1 Secuencia de tareas críticas de Numrich	66
ANEXO III Criterios de evaluación del PAI	67
ANEXO IV Fotos para la actividad 1	68
ANEXO V Fichas de actividades	69
ANEXO VI Rúbrica presentación oral	83
ANEXO VII Muestras de diarios de clase	85
ANEXO VIII Muestras de cuadernos	89

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende, por un lado, analizar aspectos teóricos sobre la competencia crítica y, por otro, presentar una propuesta de actividades que estimulen esta competencia en estudiantes de nivel inicial de español como lengua extranjera, en el contexto de un colegio internacional donde se imparte el Programa de los Años Medios de la Organización del Bachillerato Internacional.

Se entiende que la competencia crítica guarda una estrecha relación con la enseñanza por indagación, la autonomía del aprendizaje y la competencia estratégica. A pesar de la escasez de métodos de enseñanza precisos que desarrollen esta competencia a este nivel, este trabajo va a intentar establecer líneas de conexión entre estos conceptos.

La competencia crítica recibe una atención prioritaria en el contexto educativo actual con la finalidad de preparar ciudadanos reflexivos y críticos mediante la puesta en práctica de “métodos de enseñanza de lenguas modernas que fortalezcan la independencia de pensamiento, de juicio y de acción, combinados con las destrezas sociales y la responsabilidad social” tal y como aparece reflejado en el Marco Común de Referencia Europeo para las lenguas (MCRE de aquí en adelante, p. 19). Cabe resaltar que, en su preámbulo R (98) 6, el MCRE reafirma los objetivos políticos de sus acciones en el ámbito de las lenguas modernas: propiciar el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos respecto a las identidades y a la diversidad cultural por medio de una comunicación internacional más eficaz.

El modelo del Programa de los Años Intermedios (de ahora en adelante PAI) de la Organización del Bachillerato Internacional proporciona un marco para el aprendizaje que anima a los alumnos a convertirse en “pensadores creativos, críticos y reflexivos” (Guía de Adquisición de segundas lenguas del IBO, 2015:7). Este programa holístico brinda a los alumnos de enseñanza media la posibilidad de desarrollar los conocimientos, actitudes y habilidades que necesitarán para enfrentarse de manera responsable y crítica a las necesidades de su vida futura; y, en el contexto de una educación internacional, la capacidad de comunicarse en un ambiente plurilingüe requiere no solo una competencia lingüística, sino también pragmática y cultural, de manera que el alumno comprenda y reflexione sobre su propia identidad y las de los demás, con la finalidad de llegar a un entendimiento tanto del mundo que le rodea como de sí mismo.

Esta posibilidad de explorar otras perspectivas culturales es fundamental “para el desarrollo del pensamiento crítico”¹ y, aunque la literatura sobre competencia crítica es extensa (Brown, 2006; Ennis, 1995; Fisher, 2001), las propuestas para incorporar esta capacidad crítica a la enseñanza se consideran aún insuficientes pese a su inclusión cada vez más explícita en los programas escolares (Beaumont, 2010).

A pesar de que el fomento de esta competencia da al alumno la posibilidad de pensar de manera independiente, de poner en práctica el conocimiento adquirido con anterioridad, y de desarrollar su curiosidad e interés, esta no tiene mucha cabida en las clases de español como lengua extranjera (de aquí en adelante, ELE), especialmente en los niveles iniciales, que se siguen concentrando en gran medida en el aprendizaje lingüístico y no lo suficiente en el desarrollo de la capacidad para aproximarse al mundo desde una perspectiva crítica (Cots, 2006). La argumentación para la falta de desarrollo de esta competencia en la clase de ELE suele estar basada en que la limitación lingüística impide al alumno hacer preguntas apropiadas, conseguir información importante o navegar por la información de manera efectiva.

El presente trabajo pretende demostrar que las habilidades de pensamiento crítico se pueden enseñar no de manera aislada, sino integradas y con un papel más dinámico en la asignatura misma, en este caso en la clase de ELE, porque la creatividad y la reflexión, características de la competencia crítica, están también asociadas al aprendizaje de una lengua extranjera.

El interés por el tema planteado surge de la convicción de que el desarrollo de la competencia crítica puede iniciarse desde las etapas iniciales del aprendizaje de una lengua extranjera pues el proceso de aprendizaje-enseñanza es muy similar tanto en diferentes edades como en diferentes contextos educativos. Desde el momento en que se presenta una tarea en la que es necesario personalizar, investigar o resolver un problema, el alumno en una clase de ELE se enfrenta a un proceso de reflexión crítica. En la metodología de lenguas extranjeras, ese tipo de tarea comunicativa ocurre de manera natural, porque implica al alumno en una comunicación auténtica, en el uso de textos reales, y es evidente que la manipulación de los mismos pasa por las mismas etapas naturales que seguiría cualquier hablante nativo de la lengua: comprender el

¹ Idem, pág. 4

significado, analizar los hechos o las opiniones, relacionar los argumentos con la evidencia presentada y, finalmente, expresar su propio punto de vista como respuesta al texto.

Para llevar a cabo el presente trabajo, en primer lugar, se desarrollarán los fundamentos teóricos, en los que, tras hacer una mención del estado de la cuestión sobre la competencia crítica, se considerarán las relaciones que existen entre ella y la enseñanza por indagación, la autonomía del aprendizaje y la competencia estratégica. Además, la investigación se orientará hacia la evaluación de la competencia crítica, y se pondrán de relieve ciertos métodos utilizados en el pasado y aún en la actualidad para determinar el nivel de aprendizaje de la competencia crítica en el aula de ELE, así como el método prescrito por el programa donde se lleva a cabo la práctica docente desde la que se escribe este trabajo. A continuación, se expondrán los objetivos que se pretenden alcanzar y la metodología seguida para desarrollar la propuesta didáctica.

En último lugar, se tratará la parte didáctica y se intentará con ella trasladar al aula una base pedagógica que pueda servir como soporte para la inclusión de la competencia crítica en los niveles iniciales de la clase de ELE. Así, se pasará a desarrollar dicha propuesta, con una explicación y argumentación de las actividades que contiene.

Finalmente, se extraerán las conclusiones pertinentes atendiendo a los objetivos iniciales de este trabajo.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Para el desarrollo de los objetivos de este trabajo, cabe empezar por abordar el estado de la cuestión sobre la competencia crítica (2.1), la enseñanza por indagación (2.2), la autonomía del aprendizaje (2.3), la competencia estratégica (2.4), las estrategias para desarrollar la competencia crítica y, finalmente, la evaluación de la misma. De esta manera, se pretende ofrecer un análisis de estos aspectos en la didáctica de las lenguas extranjeras.

2.1 Estado de la cuestión sobre la competencia crítica.

La enseñanza del español como lengua extranjera ha seguido de cerca el desarrollo de la metodología de segundas lenguas (de ahora en adelante, L2) en general, y del inglés en particular. No cabe duda de que, en comparación con otras materias, la enseñanza de L2 siempre

ha estado a la vanguardia de la innovación y el desarrollo constante.

En el siglo XX en especial, este desarrollo ha pasado por varias aproximaciones que han surgido bien como respuesta a nuevas teorías sobre la adquisición de lenguas, o bien como reacción a métodos ya existentes sobre el aprendizaje. En todo caso, siempre ha respondido a la necesidad de adaptar los métodos alrededor del beneficio que suponen para el alumno en su proceso de adquisición de una lengua nueva. La cúspide se alcanza con la aparición en escena del enfoque comunicativo (Canale & Swain, 1980; Littlewood, 1981; Savignon, 1991, 2001), en el que énfasis se pone principalmente, además de en la competencia lingüística y en el estudio de la gramática, en la competencia comunicativa (Hymes, 1972; Brown, 1994). En este contexto, términos como “comunicación, significativo, auténtico y real” encuentran su espacio propio al considerarse que el objetivo del aprendizaje y la enseñanza de una segunda lengua es desarrollar en el alumno la habilidad de interaccionar de manera adecuada en contextos y situaciones auténticas de la vida real. Y la mejor forma de adquirir la competencia comunicativa deseada es mediante la práctica de actividades que sean significativas para el alumno y en las que la lengua se use para negociar el significado de las situaciones.

Como evolución del enfoque comunicativo surge la propuesta por tareas, rápidamente adoptada en determinados círculos de ELE (Zanón 1990, Hernández y Zanón 1990, Zanón y Estaire 1992) y que aboga, en consonancia con los postulados del análisis del discurso, por la interpretación del sentido del mensaje a partir no solo de lo que dice el texto, sino también del contexto en que se lleva a cabo la comunicación.

No cabe duda de que en la actualidad el campo de la metodología de L2 se ha abierto a otros modelos y teorías innovadoras en que el profesor puede encontrar ideas alternativas o complementarias a su práctica docente diaria. Una de ellas, con fuerte énfasis tanto en el proceso como en el producto final, es la enseñanza por indagación, un enfoque cognitivo basado en la percepción global y afectiva de la realidad a través de habilidades y herramientas de construcción continua en el que el concepto de pensamiento crítico adquiere una gran relevancia.

Ser crítico se ha definido como una especie de búsqueda de la verdad, tal y como ya propuso el filósofo griego Sócrates: ser crítico es un sistema de indagación basado en la reflexión y el razonamiento. Es un proceso activo en el que el acto de pensar pone en práctica diferentes

habilidades: conceptualización, aplicación, análisis, síntesis, evaluación, observación, experimentación, reflexión, y razonamiento (Paul et al, 2009: 2). Otros autores, como Xu Qing (2013), aluden a que el pensamiento crítico incluye los siguientes componentes: búsqueda de información en el contexto adecuado, evaluación de la lógica y validez de un argumento, reconocimiento de suposiciones que no aparecen explícitamente en el texto, y uso claro y adecuado de la lengua.

Desde una perspectiva sociocultural, escribir y leer críticamente significa manejar los diversos tipos de discurso desde una actitud activa y una mirada personal, posicionándose ideológicamente ante el contenido; y lo mismo cabe afirmar de la recepción y producción de discursos orales (López Ferrero y Martín Peris; 2011: 2). Cassany (2006: 91) define que la manera en que cualquier usuario de la lengua se acerca a un texto es buscando “captar el punto de vista, el sesgo, la mirada o la subjetividad inevitable que esconde cualquier texto”.

Se puede considerar que la competencia crítica es un concepto relacionado con la literacidad crítica, concepto que surge del análisis crítico del discurso, y que “para Martín Peris (2009:5) representa una alternativa al término *alfabetización* y *analfabetización* para referirse a la capacidad de una persona en el uso crítico de los discursos en los que se ve envuelto” (Aznar Bertolín, 2013: 3).

A pesar de que algunos autores como Atkinson (1997) cuestionan el papel de la competencia crítica en la clase de L2 al considerar que ni se puede definir ni se puede enseñar, o que depende en gran medida de la cultura del alumno (no en todos los países se aproximan a la crítica reflexiva de la misma manera), otros argumentan que quizás el problema no resida tanto en su valor asumido como en la manera y el momento de introducirla en la clase de lengua extranjera (Ennis, 1996b).

En el campo de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, varios estudios han confirmado el papel esencial que el desarrollo de la competencia crítica tiene en la escritura en L2 (Rafi, n.d.), en la competencia lingüística (Liaw, 2007), y en la competencia comunicativa (Kusaka & Robertson). Igualmente, existe evidencia científica de que la enseñanza de la competencia crítica en las clases de L2 es efectiva (Chappel & Curtis, 2000; Davidson, 1994,1995). Otros autores, como Cots (2006), proponen su inclusión en las clases de lengua

extranjera sin la modificación explícita de los métodos o técnicas de enseñanza, puesto que el análisis crítico del discurso ofrece una perspectiva innovadora del uso del lenguaje: refleja procesos que implican aspectos sociales e ideológicos, así como la adquisición de recursos para actuar en esos procesos.

Finalmente, estudios como los de Cervetti, Pardales y Damico (2001) han demostrado que la competencia crítica puede trabajarse desde los niveles iniciales de enseñanza-aprendizaje de una lengua a medida que progresa la escolaridad y a medida que la tipología de textos se diversifica y su complejidad interpretativa aumenta. Tanto en la enseñanza de la lengua materna (de ahora en adelante, L1) como de la L2 o lengua extranjera (a partir de aquí, LE), esta capacidad crítica se fomenta con el análisis de textos variados y significativos: diarios, anuncios, programas de televisión, textos en Internet, etc., y en contextos sociales y culturales también distintos (López Ferrero y Martín Peris; 2011: 4-5).

En definitiva, la competencia crítica no se plantea como una forma comprensiva de abordar el discurso, pues no es concebida como una habilidad superior, compleja, profunda (López Ferrero y Martín Peris: 2011), y los alumnos de ELE quedan marginados con respecto a otras asignaturas. Como consecuencia de esta situación, los alumnos de ELE se suelen enfrentar a materiales que no se seleccionan por su potencial para desafiar o cuestionar un tema (Atienza Cerezo, 2007), y que se consideran como meros vehículos de estructuras lingüísticas o gramaticales.

La competencia crítica no es un don natural, sino un conjunto de habilidades bien desarrolladas que lleva tiempo adquirir. El profesor de ELE debe ofrecer oportunidades y materiales de práctica para superar la barrera de la transferencia pasiva de conocimientos: planificar, experimentar y reflexionar, junto con la propia experiencia y la retroalimentación del alumno deben ser los primeros pasos a seguir. Se trata de un proceso continuado y progresivo en el que el contexto adquiere una gran importancia, pues cada uno de ellos es diferente y depende de diferentes factores.

La flexibilidad del profesor se debe combinar con unas pautas claras que guíen al alumno, teniendo siempre en cuenta que empoderar al alumno no significa una cantidad menor de planificación, sino un diseño apropiado de las clases que involucren al alumno en el desarrollo de

la competencia crítica, adaptando contenidos, tareas lingüísticas relevantes para el alumno, y estrategias de aprendizaje tanto en el ámbito cognitivo como en el afectivo, que juega un papel esencial en los procesos de indagación (Bloom, 1956) y que fomenta la cooperación entre el profesor y los alumnos.

Con respecto al desarrollo de la competencia crítica en los niveles principiantes de ELE, en especial en el de A1, su aplicación es más discutible pues plantea inmediata y principalmente el problema de la exposición a la lengua meta, tema siempre de actualidad en los debates sobre adquisición de lenguas. Steven Krashen (1981), con su hipótesis del input comprensible y el método natural, propuso que los estudiantes aprenden su segunda lengua tal y como aprenden su lengua materna, y que cuanto mayor sea la cantidad de aducto comprensible y menor el uso de la L1, mejor será el aprendizaje de la L2. En los últimos años, sin embargo, se ha producido un cambio en la percepción del uso de L1 en la clase de ELE y algunos estudios señalan que el uso ocasional de esta por parte de profesores y alumnos no solo no va en detrimento de la L1, sino que ayuda en la comprensión y el aprendizaje de la L2 (Cook, 2001; Tang, 2002; Wells, 1999). Mientras la L1 juegue el papel de apoyo y no de lengua principal de comunicación en la clase, su uso parece más que razonable (Tang, 2002), pues además representa, a los ojos de muchos aprendices, un modo de respetar su identidad cultural y lingüística, pues esta hace que el aprendizaje de la L2 adquiera un valor añadido.

A pesar de la limitación que supone la escasez lingüística de un alumno de nivel A1 para comenzar a indagar en la lengua meta, es cierto que en un programa como el PAI tiene cabida la enseñanza interdisciplinar, que permite transferencias de conocimientos y habilidades que hacen que la enseñanza no se entienda como un conjunto de compartimentos estancos. Igualmente, la propia esencia de la clase de ELE hace que sea un espacio óptimo para propiciar la indagación entre los alumnos, pues aporta mucha flexibilidad al currículo y, en muchos casos, se percibe como una asignatura abierta a métodos nuevos y diferentes de los utilizados en otras asignaturas consideradas más académicas.

El aula de ELE se convierte así en un lugar donde el alumno puede explorar la L2 y su cultura a través, prácticamente, de cualquier contenido, haciendo que el aprendizaje sea más auténtico, personal y significativo para él, y que la L2 sea finalmente el vehículo utilizado para la

indagación, y no únicamente el propósito de la misma. La colaboración entre alumnos permite al grupo desarrollar la competencia crítica ya que le facilita el aprendizaje mediante el escalonamiento y comparación en las actividades de búsqueda de una respuesta.

2.2. La enseñanza por indagación.

La capacidad crítica se nutre del cuestionamiento, de la indagación. Preguntar significa implicarse en el conocimiento mediante la comprensión y la producción de discursos y, para ello, es esencial intercambiar ideas y puntos de vista, interactuar con el texto o con las personas. En la vida real, preguntamos para obtener información o para llamar la atención del interlocutor. Sin embargo, en las clases de lengua extranjera, la tendencia parece pasar por recurrir más a las preguntas retóricas y menos a las referenciales, pese a que estas últimas son las más utilizadas en la comunicación real y las que suponen un intercambio y negociación del significado.

La teoría de la enseñanza por indagación, formulada por Stevens (1983) y Collins (1987), no es completamente nueva, pues es evidente que la indagación, el descubrimiento y la creatividad se fomentan en las clases de L2 (si bien no siempre de manera explícita), y su aparición pone de manifiesto la necesidad de encontrar caminos alternativos a una metodología didáctica más cercana a la idea de “convertir el aula y otros ambientes de aprendizaje en un forum abierto de reflexión, debate, cuestionamiento y contrastación de las diferentes perspectivas en torno a problemas de la vida” (Serrano de Moreno, & Madrid de Forero, 2007). En este sentido, algunos proyectos, como los de la Universidad Pompeu Fabra sobre Literacidad crítica, centran su campo de investigación en lo relacionado con la gestión de la ideología de los discursos, al leer y escribir, competencia interrelacionada con la indagación y el cuestionamiento.

A propósito del concepto de literacidad, Cassany (2006), a la cabeza del grupo de investigación, identifica los siguientes elementos bajo el concepto de literacidad:

- Código escrito: conocimiento de las unidades léxicas del idioma, de las reglas gramaticales y de las normas de uso de las mismas, además de todas las convenciones establecidas (ortografía, tipografía, diseño, etc.).
- Géneros discursivos: conocimiento y dominio de los géneros discursivos particulares a
 - través de los que se desarrolla la comunicación escrita. Implica conocer el

contenido

- prototípico de cada género, su forma, estructura y estilo, sus pautas retóricas, recursos
- de cortesía, etc.
- Roles de autor/lector: conocimiento y uso de los roles que adoptan el autor y el lector en cada uno de los géneros anteriores; conocer el propósito que desempeña cada género, la imagen y la identidad que debe construir cada individuo o cada colectivo o institución.
- Organización social: conocer y participar en las instituciones en el seno de las que se desarrollan las prácticas escritas; eso incluye conocer los contextos sociales, las disciplinas académicas o epistemológicas, los diversos grupos sociales de una comunidad, etc.
- Valores, representaciones: vinculadas con las prácticas lectoras y escritoras, con las identidades del lector y del autor y con las instituciones y su organización, se desarrollan unos determinados valores y concepciones sobre el mundo (un imaginario, unos prejuicios, unas representaciones individuales y sociales sobre la realidad, etc.).
- Formas de pensamiento: el uso de los escritos para referirse al mundo facilita también el desarrollo de formas de pensamiento propias, vinculadas con la escritura, como la búsqueda de objetividad, el razonamiento científico o la capacidad de planificación del discurso (de poder avanzar y retroceder en él).

Algunos estudios, como los de López Ferrero y Atienza (2005) y Atienza (2005) se centran en la exploración de las marcas de subjetividad en diferentes áreas curriculares para desarrollar la conciencia lingüística crítica del estudiante en los libros de texto escolares. Este interés por el análisis ideológico manifestado en el discurso de los libros de texto ya aparece en estudios como los de Van Dijk (2003b, 2005). En definitiva, se trata de que el alumno identifique el contexto sociocultural del texto, lo analice con la intención de hacerlo suyo implicándose en su interpretación y, finalmente, valore las repercusiones que esa interpretación u otra puede tener en un contexto más global.

Desde las líneas de este trabajo, se desea enfatizar que el aprendizaje por indagación tiene un lugar muy importante en el proceso de enseñanza de la literacidad crítica debido a la cantidad

ingente de información que recibimos, pues se hace necesario poner en práctica la capacidad de discriminarla, en especial cuando los alumnos tienen un acceso rápido y sencillo a ella gracias a las tecnologías.

Este proceso de uso adecuado de la información y de desarrollo de habilidades de pensamiento debe darse igualmente en la clase de ELE, donde el profesor implica al alumno y organiza situaciones de aprendizaje en el que lo esencial no es solo la enseñanza de contenido, sino también de habilidades cognitivas y metacognitivas, pues mediante la indagación se facilita la adquisición del vocabulario, se exploran las estructuras gramaticales, se implica al alumno en la negociación del significado, y se le ayuda a descubrir la cultura. Por encima de todo, esta práctica mantiene al alumno atento, inmerso y activo en la dinámica de la clase. Para el profesor, que participa activamente en la creación de escenarios de aprendizaje, supone una oportunidad única de comprobar la comprensión, analizar los errores y, en definitiva, de evaluar si el aprendizaje se está produciendo de manera efectiva.

En la actualidad, a pesar de que en mayor o menor medida el cuestionamiento y la indagación están integrados en las clases de ELE, el problema reside en cómo hacerlo, pues está claro que las preguntas que no suponen un desafío, o que son demasiado difíciles, o que simplemente no tienen ninguna relación personal con el alumno, pueden tener un impacto negativo en la efectividad de la enseñanza.

2.3. La autonomía del aprendizaje.

En publicaciones como el PRILHE, proyecto de investigación financiado por la Comisión Europea, dirigido por la Universidad de Warwick en Inglaterra, y con la participación de varias universidades españolas, entre ellas la Universidad de Barcelona, se aboga por distinguir los dos usos de la palabra *autonomía*: en su uso diario, como equivalente a *independiente*, que no necesita ayuda para dirigir su aprendizaje; en un sentido más amplio, como *aprendiz autónomo*, referido a la habilidad intelectual para tomar tus propias decisiones, como un estado mental que posibilita entender el conocimiento como un constructo social con una carga de ideología.

Estos investigadores defienden un tipo de aprendizaje que se puede describir como reflexivo, autónomo y crítico, en inglés CARL (Aprendizaje Crítico, Reflexivo y Autónomo), y

que se puede definir de la siguiente manera (PRILHE, 2006:5):

“Critical Autonomous Reflective Learning is:

- critical in its awareness of the wider social conditions of learning,
- autonomous in its understanding of the inter-relationship between learner dependency (on the one hand) and the potential for independent individual and group learning and action (on the other),
- reflective in the way it looks, from a certain distance, both at the learning process and the assumptions that underpin it.”

Por su parte, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) incluye el aprendizaje autónomo como una de las tres dimensiones del alumno, junto con las del aprendiente como agente social y como hablante intercultural, y establece los cometidos del aprendiente autónomo según los factores cognitivos y afectivos del proceso de aprendizaje (2006: 93–94, 96–97): control del proceso de aprendizaje, planificación del aprendizaje, gestión de recursos, uso estratégico de procedimientos de aprendizaje, control de factores psicoafectivos y cooperación en el grupo.

Tal y como propugna el Marco común europeo de referencia para las lenguas (2002), considerar al alumno como centro y sujeto activo del proceso de aprendizaje es un principio ampliamente reconocido como esencial en el ámbito de la didáctica de segundas lenguas. Autores como Wu Li-li (2008) mencionan que tanto la autonomía del alumno como el desarrollo de la competencia crítica forman la base de esta enseñanza centrada en el alumno. Para Ku (2009), el fomento de la autonomía del aprendiz está íntimamente ligado al proceso de aprendizaje mediante la reflexión crítica. Little (1991: 4) define la autonomía como la habilidad “de reflexionar críticamente, tomar decisiones y actuar de manera independiente”; y Holec (1979: 3), como la “capacidad de hacerse responsable del propio aprendizaje.” Otros estudios evidencian que los alumnos disfrutan y aprecian los espacios donde pueden controlar su propia manera de aprender (Benson: 2001), y de que la competencia crítica puede coexistir con la noción de autonomía (Raya, Lamb, and Viera, 2007: 43).

El efecto de la autonomía del alumno en el aprendizaje lingüístico ha sido demostrado en varios trabajos. Autores como Voller (1997: 102) destacan el papel del profesor en este proceso,

dividiéndolo en tres categorías: como facilitador, como consejero, y como recurso. Es aquí donde los siguientes elementos juegan un papel crucial en el proceso de enseñanza y aprendizaje para desarrollar la autonomía del alumno: las cualidades personales del profesor (paciente, tolerante, empático); su capacidad para motivar a los alumnos (animándolo, evitando el control y facilitando el diálogo); su apoyo con respecto al análisis de las necesidades individuales del alumno y a su autoevaluación; su papel en concienciar al alumno tanto sobre los aspectos lingüísticos como sobre su estilo de aprendizaje y, por consiguiente, las estrategias de aprendizaje necesarias.

Otras apreciaciones sobre la autonomía del aprendizaje proceden de una descripción más exhaustiva de la misma con respecto al control que ejerce sobre la manipulación de la lengua, sobre los procesos cognitivos y sobre los contenidos lingüísticos. Benson (2001) los describe como tres niveles de control interdependientes que solo se adquieren a través de una implementación precisa y efectiva de estrategias de aprendizaje: en el primer nivel, el alumno debe aprender a manejar la planificación, la organización y la evaluación de su aprendizaje; en el segundo, la reflexión y el conocimiento metacognitivo deben dirigirse conscientemente hacia el input lingüístico; el tercer nivel depende del contexto educativo y en él tienen cabida tanto las actividades extraescolares como los proyectos lingüísticos y culturales propuestos por el centro educativo.

Otro punto a tener en cuenta en el proceso de autonomía es la motivación del alumno, esencial para que el proceso de aprendizaje se produzca con eficacia. Esta idea de motivación fue presentada a través de los estudios de Deci y Ryan (2000) sobre la teoría de la autodeterminación. Características como la espontaneidad y la curiosidad son innatas en el ser humano, al igual que la noción de poder elegir el comportamiento de uno mismo, y estas son ideas que han entrado con fuerza en los estudios sobre la motivación del alumno de L2. En Dornyei & Csizer (1998), por ejemplo, estimular la autonomía del alumno aparece como uno de los diez mandamientos para motivarlo.

Desde las líneas de este trabajo se piensa que, como proponen algunos autores, la autonomía del aprendizaje no es un método ni de enseñanza ni de aprendizaje (Benson y Voller, 1997; Little, 1991), sino un componente más en el proceso de aprendizaje que se debe fomentar

de manera explícita en la clase de ELE.

2.4. La competencia estratégica.

El fomento de la autonomía del aprendiz está directamente relacionado con el desarrollo de la competencia estratégica en el aula y, por ende, con la competencia crítica, que implica que el alumno sea consciente y responsable de su propio aprendizaje.

Con la finalidad de encontrar un marco teórico a la autonomía del aprendizaje, algunas investigaciones se han basado en la importancia que en su desarrollo tienen las estrategias de enseñanza. Nunan (1996: 24) propone que un alto grado de autonomía se puede promover mediante la incorporación sistemática de estrategias de aprendizaje, en especial las relacionadas con la autoevaluación y la reflexión crítica.

La efectividad de la enseñanza de la competencia estratégica también ha sido defendida por Cohen (1998), que propone una lista de herramientas que se le deben proporcionar al alumno, la mayoría relacionadas con la toma de decisiones en el proceso de aprendizaje individual, con el desarrollo de habilidades críticas, y la autoevaluación de lo aprendido, todas ellas elementos básicos en el desarrollo de la competencia crítica.

Con la clasificación de estrategias hecha por Williams y Burden (1997) en cognitivas y metacognitivas, queda de manifiesto que ser consciente de las estrategias metacognitivas es un paso necesario para regular el aprendizaje. Su beneficio en el aprendizaje autónomo aparece en otros autores de manera más o menos detallada, aunque son los estudios de Wenden (1998), O'Malley y Chamot (1990), Chamot y O'Malley (1994), y Oxford (1990) los que las clasifican de acuerdo a las fases que se siguen en el proceso real de aprendizaje (ver Anexo I).

Wenden, en particular, las clasifica en cognitivas y autorreguladoras, término que denota su uso en un entorno más centrado en el alumno. Chamot y O'Malley (1994), en su proyecto de aproximación cognitiva al aprendizaje académico de la lengua (CALLA), proponen cinco fases en la implementación práctica de la enseñanza de estas estrategias: preparación, presentación, práctica, evaluación y aplicación. La clasificación más detallada fue presentada por Oxford (1990), que basa la distinción de estrategias en dos categorías: directas e indirectas, que a su vez se subdividen en:

- Directas: de memoria, cognitivas y de compensación.
- Indirectas: metacognitivas, afectivas y sociales.

Una descripción más detallada se puede ver en el Anexo I.

A pesar de la abundancia de bibliografía sobre su práctica docente, la competencia estratégica no parece encontrar el espacio que merece en la clase de ELE para que el proceso de comunicación pueda llevarse a cabo de manera ágil (Martín Leralta, 2006). Según esta autora, el motivo es la falta de una secuencia de pautas de instrucción, lo cual deja su modo de aplicación al libre albedrío del docente y del contexto educativo en el que se encuentre. La autora continúa estableciendo las dificultades para realizar una aplicación didáctica estructurada y homogénea que, según ella, parten asimismo de la dificultad para definir el término *estrategia*. Algunos autores, como Wolff (1998), lo han analizado desde la psicología como operaciones mentales complejas; desde la didáctica, como modos de actuación conscientes; y desde una dimensión técnico-cultural, como “técnicas generales adquiridas durante la socialización para el manejo de la información” (Martín Leralta, 2006:235).

En todas las definiciones sobresalen las características que definen el término como “planes de acción que regulan, controlan y evalúan los modos de actuación del aprendiente” (Martín Leralta, 2006:235), y de esta manera promueven el desarrollo individual del alumno. Los beneficios de una enseñanza específica de estrategias, enumerados por la autora, resaltan la individualización del proceso de aprendizaje y favorecen la autonomía del aprendiz, y contribuyen a su independencia y madurez (Martín Leralta, 2006:241), y eventualmente a proporcionar oportunidades al alumno para que reflexione de manera crítica sobre su propio proceso de aprendizaje.

A pesar de las ventajas enumeradas y su efecto positivo en el aprendizaje de lenguas extranjeras, la aplicación sistemática de estrategias que favorezcan la competencia crítica en el entorno académico de la clase de ELE todavía no está tan extendida como sería deseable y su efectividad de la aplicación de estrategias al proceso de aprendizaje es cuestionada por algunos autores (Bialystok, 1990; Kellerman, 1991; Rees-Miller, 1993), que alegan, entre otras razones, la necesidad de que el profesor las aplique de manera consciente de manera que el aprendizaje de la lengua no sufra.

2.5 Estrategias para desarrollar la competencia crítica

Las estrategias para desarrollar la competencia crítica se basan en el modelo de tareas descrito por Parrish y Johnson (2010), que a su vez surgen de la aplicación de una secuencia propuesta por (en Beaumont, 2010) (Anexo II). Esta secuencia nos proporciona un punto de partida muy completo en el que basarse a la hora de bien producir o bien adaptar materiales para la clase de ELE de cualquier nivel o en cualquier contexto. El desafío de las tareas va en aumento, según se persigue desarrollar unas u otras habilidades críticas, y deja espacio para que el profesor aplique las estrategias de acuerdo con las necesidades del alumnado. Por último, la integración de estas estrategias debe orientar la acción didáctica “a un enfoque en el proceso más que en el resultado” (Martín Leralta, 2006: 254).

Algunos autores como Van Gelder (2005) y Mulnix (2012) aconsejan una aproximación a la enseñanza desde la ciencia cognitiva y proponen que el fomento de la competencia crítica incluya estrategias que afecten tanto al nivel cognitivo como al metacognitivo, de forma que el alumno se involucre en el aprendizaje de manera deliberada.

2.5.1. Estrategias de instrucción

Utilizar técnicas efectivas de manejo de clase es uno de los papeles más importantes del profesor (Marzano, Pickering, & Pollock, 2001) ya que se trata de una clase centrada en el alumno con el fin de desarrollar su capacidad crítica, y es esencial presentar instrucciones precisas. Siguiendo a Bayés (2011), las instrucciones deben ser claras y breves para que sean efectivas, y pueden incluir no palabras sino también gestos para que la comprensión tenga lugar.

Según señala González (2010), siguiendo a Llobera (1995), el discurso generado por el profesor es el que irá dando forma al resto de los discursos que se van presentando en el aula y el que, eventualmente, hará posible que el proceso de enseñanza-aprendizaje vaya progresando. En otras palabras, es el lenguaje que contiene las instrucciones para llevar a cabo las distintas actividades el que clarifica, el que añade información o la selecciona, el que indica cuándo comenzar o cuándo finalizar una actividad, el que se dirige afectivamente al alumno; en definitiva, el que crea el tono de cooperación entre alumnos y entre el profesor y sus alumnos.

Por todo ello, González (2006) propone una autoevaluación de la práctica docente para analizar y reflexionar sobre ella de manera explícita, pues solo la experiencia no sustenta el uso adecuado de instrucciones de clase. Es importante incluir la reflexión sobre el discurso del profesor en la planificación de clases y que el análisis del proceso de enseñanza esté presente en ella, como afirman Richards y Lockarth (1994).

2.5.2 Estrategias de guía o andamiaje

Escalonar el proceso de enseñanza que se lleva a cabo en el aula es otra de las estrategias que se enfocan más en el proceso que el resultado, y paulatinamente proporciona al alumno las herramientas necesarias para adquirir un papel más activo en su aproximación crítica al discurso, en especial en los niveles iniciales. Es cierto que el bagaje cultural de cada alumno puede explicar las diferentes formas en que éste organiza y analiza la información (Crowl et al., 1997: 98), especialmente en el contexto de un colegio internacional.

Siguiendo a Mercer (1997), podríamos definir el andamiaje como la estrategia de apoyo cognitivo y sistemático que el profesor brinda al alumno para que éste llegue a la comprensión de la tarea propuesta. Como se ha mencionado anteriormente, se trata de otra oportunidad que el docente ofrece al alumno y el input se estructura de manera escalonada con el objetivo de que este último sea capaz de juzgar la efectividad de las acciones de aprendizaje cada vez de manera más autónoma (Macaro, 2001).

Los tipos de andamiaje que el profesor presenta para que la tarea sea realizada satisfactoriamente varían según el progreso del alumno, por lo que se aconseja utilizar una variedad de actividades que se acomoden a los diferentes niveles de conocimiento que el alumno va adquiriendo (Alibali, 2006). El mismo autor propone la siguiente lista de actividades:

- Organizadores:
 - Diagramas de Venn para comparar y contrastar información.
 - Diagramas de flujo para ilustrar los procesos.
 - Diagramas para mostrar jerarquías.
 - Resúmenes para establecer en contenido.
 - Rúbricas para aclarar los objetivos de las tareas.

- Tarjetas:
 - De ayuda para iniciar una discusión o debate.
 - Con vocabulario para hablar en clase.
- Mapas conceptuales para mostrar relaciones.
- Ejemplos: ilustraciones, problemas, objetos reales.
- Explicaciones:
 - Información más detallada para entender el concepto.
 - Instrucciones escritas.
 - Explicaciones orales.
 - Sugerencias o pistas escritas o visuales para realizar la tarea.
 - Un tema o tópico para establecer el tema.

Es importante señalar que estas estrategias de guía serán más eficaces cuando sea el propio alumno el que construya su propio conocimiento. Si bien el alumno precisa de ayuda al comenzar su indagación, el apoyo tendrá un valor auténtico cuando el alumno progrese por sí mismo (Kauchak & Eggen, 1998:313).

2.5.3. Estrategias de aprendizaje y pensamiento.

Uno de los factores más importantes a tener en cuenta a la hora de implementar cualquier estrategia en la clase de ELE es contar con la predisposición del alumno para embarcarse en un proceso mental que requiere arriesgarse a ir más allá de los hábitos mentales que le son conocidos. Para que el alumno se anime a explorar nuevas ideas, expresar sus opiniones y analizar otras alternativas a lo establecido, el ambiente en la clase debe basarse en el estímulo positivo y una buena relación afectiva entre él y el profesor.

Para el desarrollo de estas estrategias, es preciso que las clases se diseñen deliberadamente para enseñarlas de manera específica (Kauckak & Eggen, 1998:310), del mismo modo que es necesario enseñar la reflexión y la autoevaluación sobre los procesos mentales que se siguen para aprender (Cotton, 1997:4).

Algunas de las siguientes estrategias han sido puestas a prueba con anterioridad y analizadas por algunos autores como Crowl (1997):

- Desafiar las ideas preconcebidas de los alumnos, presentándoles situaciones que contienen elementos difíciles de explicar a primera vista.
- Animar al alumno a juzgar la información nueva, ayudándoles a compararla, en sus propias palabras, con lo ya aprendido.
- Estimular la formulación de hipótesis, causas, consecuencias desde las que partir en la búsqueda de nuevas ideas.
- Utilizar mapas cognitivos y organizadores de la información.
- Reforzar la comprensión aplicando conceptos relacionados.
- Proporcionar la práctica necesaria para elegir, buscar ideas e información, experimentar con nuevas aproximaciones y posibles soluciones.
- Demostrar los pasos a seguir.
- Incluir opciones para individualizar las tareas a realizar para cubrir el espectro de los diferentes tipos de inteligencias.
- Presentar tareas con diferentes modos de resolución y que incluyan oportunidades para practicar todas las habilidades del aprendizaje de una lengua, y que incorporen diferentes tipos de medios (Kauchak & Eggen, 1998).
- Proporcionar materiales adicionales y de apoyo para cubrir todas las necesidades del grupo.
- Agrupar a los alumnos por habilidades con la finalidad de promover el trabajo en equipo o parejas.
- Usar técnicas de trabajo colaborativo.
- Hacer uso de la tecnología para asistir los diferentes tipos de aprendices.

Otros autores como Kauchak y Eggen (1998) incluyen, además, las siguientes estrategias prácticas para generar procesos de cuestionamiento crítico que, a su vez, desarrollen las capacidades mentales de orden superior:

- Presentar los temas en un marco de referencia familiar para el alumno.
- Explicar brevemente qué se va a aprender, por qué es importante, cuándo será útil, y cómo se puede aplicar en la vida real.
- Utilizar material audiovisual para organizar la información.

- Incluir demostraciones y debates, para mejorar la atención y participación del alumno.
- Incluir momentos de repaso y cierre de actividades, tanto de manera verbal como visual.
- Preguntar por igual a todos los alumnos, sin un enfoque particular en unos u otros.
- Hacer preguntas que estimulen la curiosidad del alumno.
- Pedir a los alumnos que generen sus propias preguntas.
- Comenzar con preguntas de orden inferior y aumentar el nivel de las mismas según sea el desarrollo de la clase.
- Permitir tiempo suficiente para las respuestas.

La efectividad de la implementación de estas estrategias depende de muchos otros factores además de los puramente metodológicos y, teniendo en cuenta que no hay un método perfecto, la combinación de las mismas con un modelo más centrado en el profesor también produce efectos positivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Según Sternberg y Bhana (1986: 67), el éxito de tal implementación depende de una serie de factores específicos como la calidad de la enseñanza y de la adecuación del programa al contexto del alumnado.

2.5.4. Estrategias de aprendizaje colaborativo.

Algunos autores recomiendan el desarrollo de la competencia crítica mediante el aprendizaje colaborativo (Paul, 1992; Nelson, 1994) basándose en los postulados de los psicólogos Jean Piaget y Lev Vygotsky, que subrayan el papel esencial de la interacción social en el aprendizaje cognitivo.

Otros estudios más recientes como los de Al Odwan (2012) ponen el énfasis en que el aprendizaje colaborativo (AC, de aquí en adelante) debe ser intelectualmente estimulante y creativo, y debe incluir un espacio para las habilidades de pensamiento de orden superior y no para el conocimiento cognitivo. Según Cassany (2004), el fomento de la cooperación, la integración y la enseñanza reflexiva son los tres pilares del AC como contrapartida al individualismo, la memorización, la competición y la ausencia de razonamiento en la realización de tareas.

Nelson (1994) afirma que la colaboración crea las oportunidades necesarias para que los posibles desacuerdos o ideas preconcebidas salgan a la superficie y puedan ser discutidas en un grupo. Para ello, señala que el profesor debe garantizar que se produzca el proceso de andamiaje en la aplicación del AC y propone tres etapas en dicho proceso: una primera etapa para preparar a los alumnos de antemano proporcionándoles un punto de partida; una segunda etapa para estimular al grupo de alumnos con la estructura analítica necesaria mediante preguntas de sesgo crítico; y una tercera etapa destinada a estructurar las actividades colaborativas de manera que los roles estén descritos con claridad y todos los miembros del grupo encuentren incentivos para participar activamente.

Al describir el trabajo en equipo como instrumento fundamental del AC, Cassany identifica una serie de recursos que se pueden implementar en el aula cooperativa con la finalidad de fomentar el aprendizaje y que se resumen en el siguiente cuadro:

1. Formación de grupos y construcción de la identidad, a partir de criterios objetivos.	
2. Formación en destrezas sociales, con ejemplos clasificados según las habilidades que se desarrollan:	
a. Habilidades dialogales para desarrollar microhabilidades orales en pareja:	<ul style="list-style-type: none"> - Hablar sobre uno mismo. - El espejo (Rogers, 1961). - Respuesta no verbal. - Persuasión (<i>drama</i> de Maley y Duff, 1982).
b. Habilidades de conversación para desarrollar las microhabilidades de la conversación en grupo.	<ul style="list-style-type: none"> - Conversación con fichas (Kagan, 1999). - Conversación con fichas de funciones lingüísticas (Kagan, 1999). - Improvisación. - Torbellino de ideas - Ovillo de lana (Kagan, 1999)
c. Habilidades escritas para fomentar el uso de la escritura	<ul style="list-style-type: none"> - Prohibido tomar apuntes. - Dictado de secretaria.

cooperativa como herramienta de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura y formulación de preguntas.
3. Trabajo cooperativo	<ul style="list-style-type: none"> - Rompecabezas (<i>puzzle</i> o <i>jigsaw</i>) - Solución de problemas. - Subastas. - Tomar notas. - Limitación de recursos.

Cuadro 1 Formación en destrezas sociales (Cassany, 2004:16-18)

Desde este trabajo queremos destacar que el trabajo en equipo facilita la construcción del conocimiento a través de la interacción social, por lo que es esencial prestar mucha atención a la planificación y desarrollo de tareas, a la agrupación de alumnos, a la creación o selección de materiales y a las actividades de evaluación. La riqueza de recursos del AC es una opción didáctica a tener en cuenta en la clase de ELE, no por la idea de fondo de su concepción humanista, sino también por la permeabilidad y aplicabilidad práctica de dichos recursos (Cassany, 2004: 23), y por el estímulo que suponen en el proceso de desarrollo de la competencia crítica al hacer que “los estudiantes aprendan cómo trabajar en grupo asumiendo su parte de responsabilidad a título individual” (Landone, 2004 en Vázquez Mariño, 2011: 8).

2.6. Evaluación de la competencia crítica

A continuación, pasamos a abordar el análisis de algunos métodos utilizados para evaluar la competencia crítica.

Como algunos investigadores han señalado, la mayor dificultad para llevar a cabo dicha evaluación es la validez y confiabilidad de los resultados y, a pesar de los numerosos métodos publicados (California Critical Thinking Skills Test (Facione, 1990), Cornell Critical Thinking Tests (Ennis & Millman, 2005), Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test (Ennis & Weir, 1985), y Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (Watson & Glaser, 1980), ninguno de ellos tiende a evaluar la competencia crítica en una asignatura específica y, menos aún, en la de ELE.

Las propuestas de evaluación son variadas, desde el uso del formato tradicional de las opciones múltiples de respuesta, hasta las preguntas con respuesta abierta (Ku, 2009). Otras pasan porque los tests reflejen de manera auténtica los contextos y las actuaciones que se dan en la vida real (Bonk y Smith, 1998; Halpern, 1998) para que el alumno sea capaz de inferir significados y posibles soluciones. Autores como Moss y Koziol (1991) abogan por evaluar al alumno en base a la calidad de los argumentos proporcionados y no a la corrección de la respuesta, de manera que el alumno pueda superar la simple acción de recordar datos y detalles y llegue a poder manipular lo aprendido aplicándolo a otros contextos; en definitiva, que los tests puedan medir las capacidades mentales de orden superior.

Otras aproximaciones más prácticas a la evaluación de la competencia crítica se alejan de la tasación formal de este aprendizaje para acercarse a la valoración y el análisis de lo aprendido; con ello se intenta que el alumno se centre más en proceso y menos en el resultado numérico. Algunos ejemplos de actividades utilizadas en las clases de ELE y que ayudan a fomentar el espíritu crítico y reflexivo del alumno aparecen en la siguiente lista:

- Evaluación continua; supone una comprobación continua e inmediata del proceso de aprendizaje.
- Diarios de aprendizaje; con objetivos individuales de aprendizaje y un análisis continuo de cómo se produce el proceso de aprendizaje.
- Portafolios; como herramienta de auto-aprendizaje analizando la progresión y áreas a mejorar, y para mostrar lo aprendido.
- Evaluación en parejas; según un plan de trabajo, para analizar la fundamentación de lo aprendido así como para comentar lo producido por el alumno.
- Auto-evaluación; en diálogo con el profesor desde el principio del proceso de aprendizaje hasta el final.

Sea cual sea la fórmula que se utilice para evaluar la competencia crítica, no cabe duda de que, para interpretar y construir el significado, los tipos de evaluación que se le presentan al alumno deben proporcionarles todas las oportunidades posibles para demostrar tanto el aprendizaje del contenido como el proceso que lo ha llevado a aprenderlo de manera sistemática y válida.

3. OBJETIVOS

Este trabajo tiene como objetivo general crear una unidad didáctica de español de nivel A1 (según el Nivel de Referencia del Plan Curricular del Instituto Cervantes) que refleje cómo se puede propiciar la enseñanza de la competencia crítica en alumnos de este nivel. Se espera que esta unidad pueda ser aplicable a los estudiantes del Programa de los Años Medios de un colegio internacional.

El diseño de la unidad considerará la enseñanza por indagación, la autonomía del aprendizaje y la competencia estratégica como bases para el desarrollo de la capacidad crítica del grupo meta, así como el efecto de las estrategias de instrucción, de andamiaje, de conocimiento, y de aprendizaje colaborativo en dicho desarrollo.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA.

4.1.El grupo meta.

El grupo meta en el que se basan tanto el marco teórico como la propuesta didáctica del presente trabajo está formado por alumnos adolescentes, de entre 11 y 16 años, que siguen el Programa de los Años Intermedios, de la Organización del Bachillerato Internacional, en un colegio internacional.

Las nacionalidades del grupo son diversas, atendiendo a la propia diversidad del colegio, que actualmente cuenta con unas 140 diferentes; si bien el Reino Unido, India, Francia y los Estados Unidos son los países dominantes, la procedencia de los alumnos llega prácticamente a cualquier país del mundo. Esta diversidad de nacionalidades se refleja en el número de lenguas maternas habladas, con un total de 90 en el presente año escolar. Después del inglés y el francés, las lenguas más habladas son el español, el japonés y el hindi.

En relación al nivel del grupo, todos los alumnos son principiantes y han empezado sus estudios de ELE en el nivel A1 al comenzar el primer año de enseñanza secundaria. La mayoría de los alumnos no tiene acceso a la lengua española fuera del contexto escolar, pues el colegio está situado en un país francófono donde el inglés se ha convertido en la lingua franca para la comunidad expatriada internacional a la que pertenecen los alumnos.

La mayoría de los alumnos provienen de la escuela primaria del propio colegio, donde se hace bastante hincapié en el aprendizaje del francés como segundo idioma; la aproximación a esta lengua se hace de manera puramente lingüística y con una metodología aún anclada en la enseñanza de la gramática per se y descontextualizada. Las expectativas sobre el aprendizaje de español como lengua extranjera del alumnado que llega a secundaria son, por lo tanto, importantes a la hora de abordar el desarrollo de la capacidad crítica puesto que no parece relacionarla con esta asignatura.

4.2 Enfoque metodológico

La propuesta didáctica de este trabajo parte de un enfoque centrado en el alumno con la finalidad de proporcionar oportunidades de negociación, bien de la forma o bien del contenido, que, a su vez, podrían crear un ambiente favorable al aprendizaje. Basándonos en la idea central de la teoría sociocultural del interaccionismo, en la que el papel del discurso es esencialmente el de mediar en el desarrollo cognitivo del alumno, pretendemos que, mediante la negociación, el alumno llegue a utilizar el lenguaje para llevar a cabo algunas de las funciones de andamiaje previamente descritas (Wood, Bruner y Ross, 1976), y con ello se involucre de manera activa en la construcción de su propio conocimiento. Bajo esta perspectiva, la participación activa del alumno es indispensable para el estímulo de la competencia crítica.

Por otro lado, este enfoque, tal y como proponen Williams y Burden (1997), ayudará a desarrollar la capacidad del alumno para aprender a aprender, que no es sino una fase intermedia en el proceso integral del aprendizaje de los alumnos, y que los sitúa como protagonistas conscientes de su propio progreso. Así, los alumnos tendrán oportunidades para planificar las tareas en función de sus objetivos, para valorar cómo gestionar dicha tarea y, finalmente, para reflexionar sobre el proceso y sobre el producto. Todas ellas, características esenciales para desarrollar la capacidad crítica.

Otra razón para adoptar este enfoque centrado en el alumno se basa en que el éxito de la construcción activa del conocimiento y la comprensión estriba en el aprendizaje colaborativo pues la interacción favorece el andamiaje o mediación para la transmisión de dicho

conocimiento. A su vez, si las actividades para adquirirlo estimulan el uso de la lengua en tareas significativas, entonces la motivación para aprender aumenta (Richards y Rodgers, 1986). Además, tal y como afirman estos autores, el trabajo colaborativo puede estimular el desarrollo de la competencia crítica, en línea con los objetivos de este trabajo.

Finalmente, consideramos que el desarrollo de la competencia crítica en el aula será más efectivo cuanto más cercanas al contexto del alumno y más relevantes sean para él las actividades, tal y como se promulga en el enfoque por tareas y el enfoque comunicativo.

4.3. Descripción de la secuencia didáctica.

Una vez contemplados los fundamentos teóricos y los objetivos, se da paso a la propuesta didáctica que consiste en una unidad didáctica sobre el tema de la comunidad. Esta unidad ha sido diseñada para un grupo multicultural de unos 15 alumnos de entre 11 y 16 años, que cursan su primer año de español del Programa de los Años Intermedios, de la Organización del Bachillerato Internacional, en un colegio internacional situado en un país donde la lengua oficial es el francés y la lengua de trabajo para los alumnos, el inglés. Para que el proyecto pueda llevarse a cabo, es necesario que la institución de enseñanza cuente con los medios apropiados y el material tales como ordenadores con acceso a Internet y/o proyector de vídeo.

El tiempo estimado para la realización completa de la secuencia es de catorce sesiones, aunque el ritmo de aprendizaje, el contexto educativo y las necesidades específicas de cada grupo podrían hacer variar esta estimación.

El contenido y las actividades propuestas en estas sesiones exploran de manera crítica el tema de la pertenencia a una comunidad, un tema central de los adolescentes, cuyas vidas se suelen centrar en las relaciones con otros jóvenes y el deseo de pertenecer a un grupo, especialmente cuando se trata de un colegio internacional con alumnos que suelen seguir a sus padres en sus puestos de trabajo alrededor del mundo con el consiguiente cambio de ambiente. Se espera que las actividades ayuden a proporcionar un sentido de comunidad en la clase, convirtiéndola así en un ambiente de seguridad donde los alumnos sean capaces de compartir ideas, tomar riesgos y ayudarse mutuamente.

Las sesiones de esta propuesta didáctica se componen de una estructura relativamente fija, con el fin de proporcionar a los alumnos una secuencia clara y de fácil seguimiento en la que se integran distintas destrezas y dinámicas, para favorecer el trabajo cooperativo por un lado y el trabajo autónomo por otro, siempre con la supervisión y guía del profesor. Las sesiones han sido diseñadas con la idea de ser desarrolladas en periodos de cuarenta y cinco minutos cada una, aunque queda abierta al contexto real de cada clase. Al finalizar cada sesión, se espera que los alumnos dediquen unos minutos a su portafolio, de manera que puedan focalizar los objetivos de cada sesión y los de la unidad en general, además de anotar el vocabulario y comentar las tareas realizadas con sus compañeros.

En todas las sesiones, las actividades presentadas pretenden en primer lugar, activar en el alumno conocimientos previos; en segundo lugar, fomentar la reflexión tanto lingüística como crítica mediante la aplicación de estrategias de enseñanza; y, por último, ayudar al alumno a reflexionar de nuevo sobre las tareas realizadas. Es evidente, como señalan algunos autores como Kauchak y Eggen (1998), que en un aula centrada en el alumno las expectativas del profesor tienen una gran influencia en los resultados que puede obtener aquél. Por consiguiente, las interacciones entre ambos deben ser siempre positivas, y en gran medida depende del profesor que el ambiente afectivo se mantenga de manera efectiva; en el contexto de la presente propuesta didáctica, este proceso pasa por guiar a los alumnos mediante la elaboración de preguntas que apunten al proceso, como las que propone Cots (2006), tanto para el análisis textual como para el análisis crítico.

Los materiales han sido creados específicamente para el desarrollo de esta unidad y para el grupo meta y, como se ha mencionado anteriormente, son adaptables a cualquier contexto educativo. Es importante destacar la abundancia de materiales visuales, tanto fijos como en vídeo, debido a la limitación lingüística del grupo meta, de nivel A1, y la recomendación de algunos autores como Oxford (1990), que mencionan que los materiales visuales son capaces de generar en los alumnos una armonía entre la metodología seguida para dar instrucciones y los materiales utilizados. Otros autores como Carney y Levin (2002) subrayan que los materiales visuales apoyan al profesor en su intento de hacer que el input sea comprensible para sus alumnos al intentar usar la lengua meta lo más posible, evitando de esta manera la traducción

directa o las explicaciones adicionales. Finalmente, estos materiales contribuyen a representar el mundo real en el aula de ELE y hacen que el aprendizaje sea más significativo para el alumno (Brinton, 2001).

Cabe destacar que la evaluación se llevará a cabo mediante el uso continuo de un portafolio que el alumno diseñará desde el principio de la unidad con la ayuda del profesor. Como se ha mencionado anteriormente, en él se incluirán los objetivos que el alumno desea afrontar y alcanzar en las sucesivas etapas de la unidad, tanto lingüísticos como comunicativos y de competencia crítica, así como ejemplos de materiales producidos por él y que muestran el progreso realizado. De esta manera, se intentará fomentar no solo la reflexión, sino también la motivación y la autonomía en el alumno; también así se cumplirán las dos funciones propias del portafolio, como señala Cruz Montes (2008): la evaluadora o acreditativa, y la pedagógica.

Esta unidad se propone como la última en una serie de tres donde los alumnos ya han explorado el tema de la identidad personal a través de la pregunta ¿quién soy yo?, y el tema de la identidad del grupo mediante la pregunta guía ¿quiénes somos? En esta última unidad se pretende hacer reflexionar al alumno desde una perspectiva menos local y más global sobre las características que conforman una comunidad al contestar a la pregunta ¿qué es una comunidad?, y llevarlo al final a su entorno más conocido, el aula, el grupo y el colegio.

Las actividades números 1 y 2 se centran en estimular ideas sobre la definición de comunidad con el objetivo de explorar cómo la cohesión viene dada por un interés común o un mismo propósito. La idea central de estas dos actividades iniciales es que los alumnos construyan su propia definición de comunidad. Al hacerlo, se espera que igualmente reflexionen sobre cómo el grupo de clase puede ser también definido como una comunidad con el propósito común de aprender entre todos.

Después de haber explorado el concepto de comunidad, las actividades números 3, 4 y 5 van a intentar describir su significado de una manera más concreta. La actividad número 3 comienza por la presentación del vocabulario referido a la geografía de un país en América del Sur, Chile, y la gramática utilizada para hablar de existencia y situación con verbos como ser y estar.

La actividad número 4 presenta un texto auténtico con información detallada sobre el mencionado país. Guiados por el profesor y aplicando estrategias de adquisición de léxico, se propone a los alumnos una actividad de comprensión lectora basada en la transferencia y personalización de datos. Se intenta de este modo salvar la distancia entre la dificultad aparente que supone un texto real a un alumno de nivel A1 y de esta edad en particular, y la tarea que debe llevar a cabo, en este caso, más asequible para él. Para asimilar el conocimiento lingüístico y el conceptual se presenta también una actividad de comparación entre países (el de el alumno y el de la ficha), y una tarea escrita como seguimiento.

En la actividad número 5 el alumno comienza por visualizar un vídeo de promoción turística del gobierno de Chile. En principio, este texto auténtico no debe suponer mayor dificultad de comprensión por dos razones obvias: la primera, porque el alumno ha trabajado concienzuda y detalladamente el vocabulario de la unidad; la segunda, porque el vídeo contiene imágenes y sonido de música de fondo. Con actividades para realizar antes, durante y después de su visionado, se hace hincapié en el análisis crítico del vídeo a través de preguntas de opción de respuesta múltiple, así como de respuesta abierta que ayudan al alumno a analizar una situación específica.

Las tres actividades que siguen están explícitamente enfocadas en la comunidad más cercana a los alumnos, la ciudad donde residen y el colegio al que asisten. La actividad número 6 pretende analizar los recursos de las que dispone su comunidad mediante dos tareas: una léxica y otra de interpretación y análisis de un problema. La actividad número 7 plantea el estudio de un caso particular relacionado con el colegio, y se propone el trabajo en grupo con el fin de adquirir el contenido mediante la cooperación. Para ello, se propone un plan de acción después del mencionado estudio de la situación planteada para que los miembros del grupo investiguen y expliquen al resto sus resultados. También se incluye aquí un trabajo de presentación oral que será evaluado mediante una plantilla o rúbrica elaborada y acordada entre todos los alumnos. En la actividad número 8, para cerrar la unidad, se propone un ejercicio de autoevaluación combinado con una actividad lúdica de grabación de los alumnos.

En todo el conjunto de actividades se ha intentado incluir la enseñanza y práctica de todas las habilidades de la lengua, así como diferentes dinámicas de trabajo que fomenten el desarrollo

de la competencia comunicativa, lingüística, estratégica y crítica. Todas las fichas se pueden consultar en el Anexo V.

4.4. Objetivos generales

Los criterios que se han tomado en cuenta para establecer y definir los objetivos de esta unidad se basan en los objetivos generales del Plan Curricular del Instituto Cervantes, ya que constituye un documento de referencia oficial para la enseñanza de español según las directrices del Marco Común Europeo de Referencia, así como en los del PAI del Bachillerato Internacional que sigue el colegio donde se propone aplicar la unidad didáctica.

Siguiendo las directrices del PCIC en relación con el nivel A1, los objetivos y contenidos de la presente unidad didáctica se pueden especificar de la siguiente manera:

- a. El alumno como agente social:
 - Llevar a cabo transacciones básicas relacionadas con el tema de la unidad: la comunidad.
 - Participar en interacciones sociales dentro de la esfera social de la clase de ELE.
 - Desenvolverse con textos orales y escritos relacionados con el tema propuesto.
- b. El alumno como hablante intercultural:
 - Tomar conciencia de la diversidad cultural y de la influencia que puede tener la propia identidad cultural en la percepción e interpretación de otras culturas en general y de las culturas de los países hispanos en particular.
 - Familiarizarse con los referentes culturales más conocidos y de mayor proyección universal de España e Hispanoamérica.
 - Desenvolverse en situaciones interculturales muy básicas.
- c. El alumno como aprendiente autónomo:
 - Usar procedimientos de reflexión, evaluación, etc. para identificar y valorar la diversidad de formas de enfrentarse al aprendizaje.
 - Intercambiar experiencias con el grupo.
 - Ser capaz de seguir las pautas que proporcionan el profesor y los materiales de enseñanza para incorporar y desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios.

- Formular, en términos generales, sus metas de aprendizaje y uso del español y relacionar estas metas con los objetivos del programa, los contenidos, la metodología y la evaluación.

4.5. Contenidos específicos de la propuesta didáctica.

4.5.1 Contenidos funcionales

- Identificar: “Este país es Chile”
- Pedir y dar información personal: “¿De dónde eres?”
- Expresar opiniones: “Yo creo que Málaga es muy bonita”
- Valorar con “muy/bastante, bien/mal, regular”
- Expresar acuerdo o desacuerdo con “Yo también/yo tampoco; No, no es así”
- Preguntar por el conocimiento de algo: “¿Conoces Chile?”
- Expresar conocimiento o desconocimiento: “Sé que está en.../ No sé, no conozco...”
- Expresar preferencia: “Prefiero Málaga a Caracas”
- Describir cualidades de un lugar: “Chile es un país grande”
- Expresar existencia o inexistencia: con “haber, tener, vivir”
- Expresar cantidad numérica: “Chile tiene 16 millones de habitantes”
- Expresar medidas de tamaño, distancia y superficie.
- Expresar localización en el espacio, posición y origen
- Construcción e interpretación del discurso con marcadores

4.5.2 Contenidos estratégicos

- Hacer preguntas
- Cuestionar valores
- Desarrollar su propia perspectiva
- Analizar y evaluar información nueva
- Tomar decisiones
- Focalizar la atención sobre el propio aprendizaje
- Tomar notas de manera independiente

- Promover la autoconfianza del alumno
- Fomentar la creatividad
- Categorizar y organizar el vocabulario
- Comparar y contrastar información
- Predecir información
- Formular hipótesis
- Reconocer connotaciones del vocabulario
- Reconocer patrones lingüísticos
- Deducir reglas gramaticales
- Transferir información en diferentes formatos
- Secuenciar información, datos, ideas
- Adivinar claves lingüísticas y no lingüísticas
- Trabajar colaborativamente
- Establecer conexiones interdisciplinarias
- Explorar conceptos nuevos
- Reconocer conceptos de comparación y contraste mediante estímulos visuales

4.5.3 Contenidos gramaticales

- Topónimos
- Adjetivos gentilicios y calificativos
- Cuantificadores no universales (“mucho, bastante”), e incluyentes (“también, tampoco”)
- Relativos
- Interrogativos
- Exclamativos
- Adverbios de lugar
- Verbos:
 - o En presente de indicativo
 - o Copulativos:
 - Identificativos

- Pertenencia a una clase
- Localización temporal
- Localización espacial

4.5.4. Contenidos léxicos

- Identidad personal: datos personales y nacionalidad
- Educación: lenguaje del aula
- Servicios: financieros, sanitarios, seguridad
- Compras, tiendas, establecimientos
- Viajes, alojamiento, transporte
- Gobierno, política y sociedad: “país, capital”
- Actividades artísticas: “cine, teatro”, y arquitectura: “museo, catedral, iglesia”
- Geografía física y accidentes geográficos: “mapa, lugar, Norte, lago, montaña”

4.5.5. Contenidos socioculturales

- Conocimientos generales de los países hispanos:
 - Geografía física
 - Organización territorial
 - Medios de transporte

4.5.6. Contenidos interculturales

- Configuración de una identidad cultural plural:
 - Habilidades:
 - Conciencia de la propia identidad cultural
 - Percepción de diferencias culturales
 - Aproximación cultural
 - Reconocimiento de la diversidad cultural
 - Actitudes
 - Empatía

- Curiosidad, apertura.
- Asimilación de los saberes culturales:
 - Habilidades:
 - Observación
 - Comparación, clasificación, deducción
 - Transferencia, inferencia
 - Actitudes
 - Empatía
 - Curiosidad, apertura.

4.6. Actividades

Nuestra propuesta didáctica consta de ocho actividades que podrían tratarse en catorce sesiones de cuarenta y cinco minutos cada una. A continuación, presentamos la organización de las sesiones de la unidad en actividades.

4.6.1 Actividad 1: ¿Qué es una comunidad? (1 sesión de 45 minutos)

El objetivo específico de esta sesión es recoger e organizar la información que el alumno posee sobre el tema propuesto, es decir, “la información que una persona tiene almacenada en su memoria a partir de lo que ha experimentado o vivido”. (M. Peris et al. 2008). De esta manera, la recogida y organización de la información nos ayudará a establecer el primer nivel de análisis crítico que el alumno debe realizar para llegar a responder a la pregunta guía de la sesión: aprender a cuestionar lo establecido y aceptado, y desarrollar su propia perspectiva.

Esta actividad es importante por varias razones:

- a. nos va a ayudar a evidenciar la cantidad y calidad de aquello que los alumnos conocen o desconocen sobre el tema en términos léxicos y estructurales (vocabulario y gramática);
- b. proporciona al alumno las herramientas para identificar las pautas que se van a seguir la indagación conceptual, es decir, qué preguntas se puede hacer;

- c. focaliza la atención del alumno en la competencia lingüística que queremos desarrollar.

A partir de aquí, el alumno se debe encontrar más preparado para el aprendizaje. De igual modo, la observación ayudará al profesor a fijar una base común de conocimientos referidos tanto a la lengua como al contenido, aspecto este que le será muy útil más adelante al aplicar estrategias tanto lingüísticas como críticas a un nivel de cuestionamiento superior.

La sesión comienza presentándole al alumno varias imágenes de comunidades (ver Anexo IV) para establecer los conocimientos que tienen, identificar estereotipos y/o ideas preconcebidas, animarle a hacer preguntas, y focalizar la atención del alumno, tanto en una estructura gramatical como funcional. Para ello, se les pide que se sitúen junto a la fotografía que, para ellos, mejor representa la idea de comunidad. Una vez elegida, tratarán de describir, individualmente, lo que pueden observar en ella utilizando para ello la estructura gramatical “Hay/no hay” para hablar de existencia. El profesor monitorizará la actividad, ayudando a los alumnos que, una vez descrita la fotografía, compartirán sus respuestas con el resto de la clase en gran grupo.

A continuación, con el objetivo de activar más vocabulario y estructuras gramaticales, el profesor propone fijar la atención de los alumnos en otras tres fotografías previamente elegidas por él. Un segundo objetivo es describir las imágenes utilizando la forma del verbo tener en tercera persona (tiene/tienen). De este modo, activaremos también el campo conceptual, que nos será necesario en actividades posteriores.

En las dos actividades propuestas se utilizará la pizarra como centro de atención sobre lo compartido en clase, tanto a nivel lingüístico como conceptual, y se animará al alumno a tomar sus propias notas con la intención de fomentar la autonomía en su aprendizaje. Estas estrategias metacognitivas, que presuponen la concentración del alumno en el aprendizaje, así como las de análisis y razonamiento en la presentación de material nuevo, son muy útiles para desarrollar la indagación y la cooperación en el aprendizaje y, por ende, la competencia crítica.

4.6.2. Actividad 2: ¿Qué vocabulario necesito para poder hablar de mi comunidad? (1 sesión de 45 minutos)

El objetivo de esta sesión es focalizar la atención del alumno hacia su propio aprendizaje y darle la oportunidad de compartir sus experiencias, de expresar opiniones, y de clarificar sus ideas sobre el tema de la comunidad.

En este momento, lo más importante es clarificar la tarea, para lo cual se le pide al alumno que él mismo piense qué tipo de vocabulario se necesita para llegar a hablar de una comunidad, qué tarea final cree que puede demostrar que se han respondido a las preguntas de indagación iniciales, y cómo se puede evaluar lo que se va aprendiendo. Al igual que ocurre con la primera actividad de observación de imágenes, es importante que los alumnos consideren, a partir de los indicios que se les han presentado, si las fotografías muestran o no la idea de comunidad; también, es importante que aporten las preguntas que van a guiar su investigación, así como la tarea final que sería válida para demostrar que pueden definir el término “comunidad”.

Cabe mencionar que este tipo de tareas ayudan a desarrollar la independencia del alumno en su aprendizaje, permiten la inclusión de un espacio lo suficientemente amplio para que todas las ideas tengan lugar, promueven la autoconfianza de los aprendientes, y fomentan la creatividad, todos ellos elementos necesarios en el desarrollo de la competencia crítica.

Para generar ideas y acceder al léxico relacionado con el tema, teniendo en cuenta que el “dominio del vocabulario consiste tanto en el conocimiento de las palabras y de los conceptos a los cuales se refieren, como en las diversas estrategias para usarlos con eficacia y adecuación” (Cassany, 1998:393), se anima a los alumnos a que contribuyan con el vocabulario y gramática que creen que van a necesitar para poder llegar a contestar las preguntas iniciales.

El profesor ayudará a categorizar las ideas escribiéndolas en la pizarra interactiva e incorporando de este modo la tecnología para crear un mapa conceptual con ellas, sin añadir mucho detalle, para posteriormente desarrollarlo más específicamente (Vocabulario: situación, geografía, servicios, valores, espacios públicos, etc. Gramática: ser, estar, haber, tener, etc). Antes de finalizar de la clase, se dedicará un tiempo a organizar el portfolio del alumno con toda la información recogida en clase.

4.6.3. Actividad 3: ¿Cómo se te da la Geografía? (1 sesión de 45 minutos)

Como complemento a las dos actividades anteriores y, para reforzar tanto el campo léxico como el gramatical, se propone una actividad de transición y preparación lingüística para las sesiones posteriores, más enfocadas en el texto mediante actividades de comprensión y organización. Aquí el alumno deberá relacionar vocabulario con imágenes, así como comparar el uso de verbos según se denoten situación o existencia (ser y estar).

Siguiendo la clasificación de estrategias indirectas de aprendizaje de Oxford (1990), nos encontramos en este momento en la fase de organización, después de haber centrado el aprendizaje en la evaluación de conocimientos previos.

Para la presentación del vocabulario específico de esta tarea se siguen algunas de las estrategias directas de compensación y memoria que menciona Oxford (1990), dado que estas ayudan a los alumnos de nivel inicial a superar la barrera lingüística y las limitaciones que tienen en las cuatro habilidades de una lengua: adivinar inteligentemente mediante el uso de claves tanto lingüísticas como de no lingüísticas (orden de las palabras, información no verbal, lenguaje corporal, uso de gestos y mímica, uso de imágenes). Igualmente, se hace hincapié en el trabajo colaborativo: los alumnos, ayudados por un material visual, organizarán la información proporcionada mediante la interacción oral y el uso de diccionarios.

Para ello, el profesor mostrará imágenes de accidentes geográficos famosos relacionados con Latinoamérica y España donde podrán observar montañas, cordilleras, glaciares, países, océanos, islas, mares, ciudades, pueblos, etc. En este momento, es necesario añadir que el desarrollo de la competencia crítica pasa por establecer conexiones interdisciplinarias. Partiendo de la base de que el conocimiento trasciende barreras, es importante plantear dichas conexiones de manera explícita en la clase.

A continuación, se entrega a los alumnos una ficha de trabajo (ficha 2) en la que se les presentan una serie de imágenes de la geografía de América del Sur y una lista de nombres con los que tendrán que relacionarlas. Se propone el trabajo en grupos pequeños y se les permite el uso de los ordenadores para buscar la información. Las imágenes y las palabras deben ser bastante simples y reconocibles por los alumnos para facilitar la tarea. La corrección se hará en grupo grande, poniendo en común las soluciones.

Una vez relacionadas las imágenes y las palabras, se le propone a los alumnos que

escriban frases más largas incorporando el uso de los relativos con “que” siguiendo el ejemplo proporcionado. De nuevo el trabajo se lleva a cabo en pequeños grupos y la corrección se hará bien en el gran grupo o con el profesor directamente.

La siguiente actividad consiste en una reflexión gramatical y semántica sobre el uso de los verbos ser y estar. Para ello, se les presentan unas frases con ejemplos de sus diferentes usos y se les pide que justifiquen el uso de uno u otro. El trabajo continúa en pequeños grupos y se fomenta la explicación mediante la colaboración entre alumnos. Una vez que el profesor ha confirmado la comprensión del uso de estos verbos según hablen de situación o existencia, se les pide que la apliquen en la siguiente actividad, donde tendrán que completar otras frases con las formas del singular o plural de los verbos. La corrección se llevará a cabo en el gran grupo. Se propone la opción de trabajar esta última actividad en casa, como complemento a lo trabajado en clase y en caso de limitación horaria.

4.6.4. Actividad 4: “Chile no es un país, es un espagueti” (2 sesiones de 45 minutos)

La actividad número cuatro supone desplazar la atención del alumno hacia el texto en sí, con el objetivo de comprender e interpretar la información presentada. Para clarificar y analizar el significado de una expresión, se les propone a los alumnos fijar su atención en una frase que el profesor escribe en la pizarra y que da nombre a la actividad: “Chile no es un país, es un espagueti”.

Partimos del convencimiento de que un pensador crítico e independiente requiere claridad de pensamiento y, por lo tanto, es necesario que comprenda los conceptos y qué tipo de evidencia requiere para justificar el significado de una frase. Así, aplicamos algunas de las estrategias mencionadas anteriormente en los fundamentos teóricos, como son estimular la formulación de hipótesis y animar al alumno a explorar ideas nuevas. Mediante la presentación del título de la actividad, pediremos al alumno que justifique la afirmación que en él se expresa. Si bien entendemos la limitación lingüística que conlleva la respuesta a la pregunta, se espera que el alumno responda con dos adjetivos: “largo” y “estrecho”, salvando la dificultad de la pregunta con la simplicidad de la respuesta.

Se propone una actividad (ficha 3) donde los alumnos extraerán información de un texto

objetivo, con datos objetivos sobre un país, en este caso Chile, para aplicar el vocabulario aprendido en la sesión anterior y producir una ficha de información de su país similar a la propuesta. El objetivo es categorizar y clasificar la información primero, y comparar y contrastar países después. Con ello, proporcionaremos la práctica necesaria para buscar ideas e información, así como animar al alumno a juzgar datos nuevos; igualmente, se reforzará la idea de que el uso de la lengua depende del contexto y de la audiencia a quien se dirige.

A continuación, se entrega al alumno un texto con información y un mapa de Chile. En esta fase de la actividad, se pretende que los alumnos reflexionen sobre la información que transmite el texto y se proponen algunas preguntas enfocadas en el aspecto textual, que se deberán contestar después de una primera lectura del texto.

Después de una segunda lectura, se fijará la atención de los alumnos en el aspecto discursivo del texto mediante preguntas; algunas de ellas, sobre el tipo de texto, requerirán clarificación por parte del profesor. Por último, se propondrá un análisis enfocado en el aspecto lingüístico del texto, para lo cual los alumnos completarán una tabla de vocabulario que puede ser fácilmente extrapolable al inglés o francés, los dos idiomas utilizados indistintamente por los alumnos en el resto de las clases. Incidiendo sobre las similitudes en el registro, se pretende que los alumnos reflexionen sobre la manera de aprender léxico nuevo mediante el reconocimiento de patrones, la deducción y el establecimiento de hipótesis en base a la generalización de las reglas.

Trabajando en grupo, los alumnos deben leer la información sobre Chile y después, individualmente, rellenar una ficha similar sobre su propio país. En este caso, se propone un enfoque léxico en los alumnos intentan bien adivinar el significado por el contexto, o bien utilizar otras estrategias que incluyen la comparación con la L1 o la(s) lengua(s) de instrucción del colegio, el uso de diccionarios o la agrupación por niveles de habilidad. Una vez identificado el vocabulario, se atiende a las dudas con toda la clase, de forma que cada grupo tenga la posibilidad de aclararlas.

A continuación, los alumnos comparan los dos países organizando para ello la información en un diagrama de Venn, anotando las diferencias y las similitudes de manera visual en primer lugar, y de forma escrita más tarde al rellenar las frases propuestas. El diagrama de Venn ayudará a los alumnos a reconocer de manera visual los conceptos de comparación y

contraste de información mediante estrategias de análisis y evaluación. En este momento la práctica es aún muy controlada por el profesor, con la idea de afianzar el vocabulario y la gramática básicas y necesarias para producir un discurso adecuado al tema y al nivel de la clase.

Por último, se propone a los alumnos decidir cuál de los dos países prefieren, decantándose siempre por los elementos positivos de los mismos. Para ello, se fija la atención en unos aspectos específicos y se les pide que razonen sus respuestas por escrito. En esta última parte del ejercicio, los alumnos deberán compartir sus ideas con un compañero, haciendo énfasis de este modo en el razonamiento de sus respuestas. El profesor monitorizará la producción de los alumnos, proporcionando *feedback* personalizado e instantáneo. La puesta en común de las ideas se llevará a cabo en el gran grupo.

4.6.5 Actividad 5: ¡Qué vídeo más bonito! (2 sesiones de 45 minutos)

El objetivo de esta actividad es interpretar un vídeo atendiendo solo a la imagen y, mediante la interpretación del significado, comenzar a estructurar la información literal del texto.

La actividad se inicia invitando a los alumnos a visualizar un vídeo de tres minutos de promoción turística de Chile en el que solo hay imágenes acompañadas de música de fondo. Como preparación a la actividad, se les pide a los alumnos que, en grupos, propongan una lista de imágenes que creen que se van a ver en el vídeo. A continuación, se visualiza este una primera vez para comprobar las respuestas de los alumnos y canalizar sus expectativas.

La tarea que se presenta a continuación tiende a cuestionar el poder seductivo de las imágenes, a fomentar una actitud crítica en la manera en que se presentan las imágenes y a poder llegar a conocer las diferentes formas de presentar la información y su efecto en los espectadores. Para ello se les formulan a los alumnos preguntas destinadas a esta mencionada interpretación (ver ficha 4), con elección de posibles respuestas para salvar la limitación lingüística de un alumno de este nivel, excepto las dos últimas, que requieren añadir información y que pueden servir para cubrir las necesidades de los alumnos más avanzados. Una vez contestadas las preguntas, se dedica un tiempo a la puesta en común de las ideas con toda la clase.

Por último, y al tratarse de un vídeo con imágenes, pero sin sonido, se propone la siguiente actividad en grupo con el objetivo de reforzar el vocabulario aprendido hasta el

momento: los alumnos añadirán al vídeo el audio que se necesita para describir los lugares geográficos del país. Se estima que este ejercicio necesitará de una segunda sesión completa para llevar a cabo la escritura del guion. La posterior grabación y edición requerirá un trabajo suplementario en horario extraescolar.

4.6.6. Actividad 6: ¿De qué recursos dispone tu comunidad? (1 sesión de 45 minutos)

Esta actividad tiene como objetivos hacer reflexionar a los alumnos sobre los recursos que posee una comunidad, categorizar y seleccionar el vocabulario para describir los recursos comunitarios, y opinar sobre los métodos para conseguir información sobre un grupo de personas. Para ello, se presenta una lista de espacios presentes en una comunidad, junto con seis categorías posibles para clasificarlos, y así desarrollar la competencia crítica mediante la transferencia de información de un gráfico a otro.

El profesor repasa con el gran grupo los significados de las categorías haciendo hincapié en un enfoque léxico basado en estrategias practicadas anteriormente en la unidad: similitud con otro idioma, ayuda de un compañero, o consulta del diccionario. Una vez que en clase abierta se ha aclarado el significado de las categorías, los alumnos deben clasificar el vocabulario. Para ello, la clase se divide en tantos grupos como categorías existen en la ficha; cada grupo debe rellenar su ficha con el vocabulario propuesto y tratar de añadir más vocabulario, si lo consideran necesario, aceptando ideas e interpretaciones que no se hayan previsto con anterioridad.

Los grupos se distribuirán por espacio físico de la clase y el vocabulario se entregará en tarjetas que se deberán pegar en las categorías diferentes. De esta manera se consigue hacer la actividad más lúdica, sacarla de la ficha tradicional y promover la interacción tanto oral como física del grupo. La corrección se hará en gran grupo, visitando todas las estaciones diferentes. En caso de debate es importante estar abierto a las ideas propuestas.

Es importante destacar que la transferencia de información proporciona al alumno la posibilidad de practicar nuevas formas de organización. Las categorías propuestas pretenden fomentar el análisis crítico del alumno pues lo induce a comprender los argumentos que sostienen una afirmación. Así, se espera que cuestionen la forma en que está organizada una

comunidad, quién decide dicha organización, y quién puede proponer un cambio y llevar a cabo una acción concreta. En este momento, cabe suponer que el cuestionamiento y la discusión promovida por esta actividad se producirá en la lengua franca del colegio, posiblemente en inglés. En defensa del desarrollo de la competencia crítica en este nivel inicial de ELE es preciso añadir que la tarea que se le propone al alumno, si bien provoca la mencionada discusión, no es solo la de categorizar el vocabulario, es decir, una tarea lingüística; para llevar a cabo esta categorización es necesario poner en marcha estrategias metacognitivas que es preciso explicitar en clase. De no hacerlo así, estaríamos presentando un simple ejercicio de vocabulario. Aun así, aunque a este nivel lingüístico no es predecible el uso de la lengua meta, sí se espera que algunos alumnos se sientan estimulados por la discusión y el ambiente inclusivo de la misma e intenten utilizarla para expresar argumentos más complejos.

4.6.7. Actividad 7: ¿Qué harías tú para mejorar tu comunidad? (5 sesiones de 45 minutos)

Los objetivos de esta actividad son: fomentar el análisis y la identificación de problemas y la proposición de soluciones en el ámbito social de la interacción de los alumnos; priorizar problemas en una comunidad cercana a ellos, como es el colegio; compartir un posible plan de acción mediante una presentación oral; y sugerir soluciones mediante el uso de estructuras lingüísticas en el contexto de una carta formal al director del colegio.

Esta última actividad de la presente unidad se plantea como una adaptación del aprendizaje basado en tareas, y busca encontrar un equilibrio entre el producto y el proceso en la metodología para el aprendizaje de una meta. Siguiendo el modelo propuesto por Estaire y Zanón (1994), hemos diseñado esta tarea en tres apartados, que se corresponden con actividades a realizar antes, durante, y al final de la tarea.

4.6.7.1 Actividad 7-A.

El enfoque de la pretarea, que se prevé tenga una duración de dos sesiones de cuarenta y cinco minutos, recaerá en la presentación de la tarea en sí y en preparar al alumno para llevarla a cabo. Cabe señalar, como menciona Dorney (2001), que es muy importante presentar la tarea de un modo que motive al alumno. Para ello, la preparación comenzará por prestar atención, en

primer lugar, a las demandas cognitivas de la tarea, para fijarse, en un segundo momento, en las lingüísticas.

De esta manera, para estimular el análisis, se les propone a los alumnos evaluar los problemas de una comunidad concreta: su colegio. Esta estrategia deberá provocar entre los alumnos una discusión conceptual para, a continuación, decidir cómo ordenar los mencionados problemas por orden de prioridades.

Para ello, el profesor presentará una lista de posibles problemas que afectan a la comunidad a la que pertenecen. Utilizando estrategias de aprendizaje de léxico puestas en práctica en actividades anteriores, se espera que los alumnos sean capaces de comprender las ideas de la lista. A continuación, los alumnos trabajarán en parejas para decidir cuáles son, para ellos, los tres problemas más importantes de la lista, y después ordenarlos. Para compartir y contrastar sus listas se sugiere utilizar una técnica de trabajo en grupos como la pirámide o bola de nieve, que consiste en un intercambio de soluciones, primero en parejas, luego en grupos de cuatro, después grupos de ocho, y así sucesivamente hasta incorporar a todo el grupo.

La segunda parte de esta pretarea tendrá un enfoque más lingüístico con el objetivo de introducir los verbos que deberán utilizar durante la tarea. Para ello, se les entregará una ficha con dos columnas, una con verbos y otra con expresiones, que deberán relacionar. El trabajo se hará en parejas y se corregirá en el gran grupo.

Por último, en la siguiente actividad, el alumno debe decidir cómo utilizar un hipotético presupuesto del que podría disponer para solucionar los problemas de su colegio. Se anticipa, debido a la edad de los alumnos, un desconocimiento de términos económicos o de conceptos macroeconómicos, pero es preciso destacar que la idea de la actividad es tanto la práctica de grandes números, como de conceptos de análisis y evaluación. De nuevo se proporciona tiempo para llevar a cabo la tarea, fomentando la discusión y la inclusión de diferentes ideas. Igualmente, proponemos una dinámica grupal para fomentar la interacción y permitir la inclusión de las diferentes aptitudes y actitudes en el grupo.

4.6.7.2 Actividad 7-B.

Seguidamente, después de las etapas de investigación y planificación, los grupos se

concentrarán en diseñar un plan de acción sobre uno de los puntos de su lista de prioridades, donde entrarán de lleno en la tarea en sí y, para lo cual, se dedicarán tres sesiones de cuarenta y cinco minutos.

Gran parte del éxito de esta tarea depende de la comprensión de la tarea (Skehan, 1996) y nos parece esencial que los alumnos sean conscientes del objetivo de la misma, sea este lingüístico o conceptual, o una combinación de los dos. Es por esta razón por lo que se propone un modelo de trabajo que combine una metodología dirigida por el profesor y enfocada en el contenido, con otra enfocada en la forma, y un tiempo limitado para llevar a cabo la tarea. Aunque se estima una aplicación de cuatro sesiones de 45 minutos, la presente tarea quedará supeditada a la dinámica del grupo, por lo que el profesor deberá decidir si necesita más tiempo o no.

Antes de distribuir los grupos para el diseño de un plan de acción, el profesor propone analizar un modelo de acción en forma de carta al director para denunciar una situación y proponer soluciones. Se trata de un texto auténtico cuya lectura proporcionará una aproximación crítica que se base no solo en la interpretación literal o lingüística del texto, sino también en la interpretación de su significado. El objetivo es desarrollar la comprensión lectora y la producción escrita desde una perspectiva crítica.

Antes de iniciar la lectura, se anima a los alumnos a reflexionar sobre el proceso de construcción del significado, con insistencia en cómo el tono, el registro y el tipo de lenguaje utilizado pueden tener una interpretación u otra, con preguntas como las siguientes: ¿qué tipo de expresiones esperas encontrar?, ¿cómo crees que va a ser el lenguaje, formal, informal?, ¿qué tono crees que es más eficiente, uno persuasivo, uno exigente...? Para conseguir la comprensión de las preguntas, el uso de L1 será necesario en algunas ocasiones.

Se anuncia la lectura rápida del texto con el propósito de contestar a dos preguntas generales: ¿qué problema tienen los alumnos?, y ¿qué proponen para arreglarlo? Una vez realizada la lectura, se da tiempo a los alumnos para responder a las preguntas en grupo, y a continuación se corrigen las respuestas con el resto de la clase. Una segunda lectura proporcionará al alumno las herramientas para analizar el texto con mayor profundidad, identificar el propósito del mismo y reconocer el contenido, relacionar el contenido con su propia

experiencia vital, y responder al mismo de manera personal.

Una vez evaluada la efectividad de una carta de este tipo, en sus grupos, los alumnos decidirán qué, cómo, quién, y cuándo van a tratar de solucionar el problema propuesto por ellos como prioritario. Para asegurarse de que se cubre un buen número de prioridades de la lista, se aconseja que el profesor trate de distribuir las en el grupo de clase.

En este momento, es importante señalar que muchas de las acciones que los alumnos llevarán a cabo en esta tarea sufrirán el impacto inmediato del uso de la lengua franca (inglés o francés) y, aunque sean capaces de controlar las interacciones, o de usar preguntas referenciales, o de realizar diferentes funciones lingüísticas (pedir y dar información, expresar acuerdo o desacuerdo, etc.), la limitación de la lengua meta será muy evidente. Es aquí donde el proceso de negociación del significado cobrará más fuerza que el producto en sí, aunque será preciso tener en cuenta que la producción lingüística que se le pide al alumno variará en calidad con respecto a la demanda de competencia crítica, hecho este que deberá repercutir en el proceso de aprendizaje puesto que es el objetivo principal de la unidad didáctica.

Finalmente, y siguiendo una rúbrica entregada por el profesor (Anexo VI), que también evaluará la eficacia y la creatividad de los proyectos, los alumnos deberán hacer una presentación oral al resto de la clase sobre su plan de acción. De esta manera, nos aseguramos un enfoque lingüístico, en la forma, para equilibrar el enfoque más conceptual.

Como trabajo de extensión en casa, se pide a los alumnos que escriban un texto similar a la carta al director analizada anteriormente, con una audiencia real en mente y con un propósito auténtico, en este caso, la mejora de una situación próxima a su entorno y vida diaria. De esta manera se intenta alentar la autoconfianza y la autoría a través de un estilo de comunicación novedoso y más formal, la carta al director. El trabajo se hará de manera individual.

4.6.8. Actividad 8: Actividad final (1 sesión de 45 minutos)

Para cerrar la unidad, se propone una actividad lúdica de autoevaluación en la que el alumno debe intentar responder con dos o tres palabras o frases a la pregunta inicial de la indagación: ¿qué es una comunidad?

Para ello, se le propone al alumno que revise sus notas de la unidad, y escriba bien dos

palabras bien una frase que resuma lo que significa para él una comunidad. Las respuestas se irán presentando delante de una cámara de vídeo que continúa grabando hasta que el último alumno de la clase ha sido capaz de recitar sus dos palabras o sus dos frases. La actividad no deberá pasar de los cuarenta y cinco minutos.

El vídeo se podrá visualizar a continuación y, entre todos, decidir las mejores palabras o definiciones para escribir en un poster para la clase.

4.7. Valoración de la propuesta didáctica

En la unidad didáctica propuesta se ha trabajado con una metodología centrada en el alumno donde este ha sido el protagonista principal del proceso de enseñanza-aprendizaje. El aprendizaje se ha iniciado con un análisis de conocimientos previos sobre el tema de la comunidad con la intención de evidenciar tanto la cantidad como la calidad de lo que los alumnos conocen o desconocen sobre el tema, tanto en el aspecto puramente lingüístico como en el conceptual. Así, se ha planteado una actividad inicial para combinar ambos aspectos e intentar generar las expectativas necesarias para lanzar la indagación a través de la cooperación que el trabajo tanto en parejas como en grupo proponen.

La elección de las fotografías propuestas para describir una comunidad se ha hecho en base a ideas que el profesor ha pensado pueden ser preconcebidas por parte de los alumnos. Se ha intentado igualmente provocar la controversia, por ejemplo, con la fotografía sobre los animales, y, finalmente, han reflexionado sobre las dos imágenes que mostraban dos momentos de la vida del colegio donde se desarrolla la presente práctica docente. A partir de estas últimas, los alumnos han reflexionado sobre su entorno más cercano, el colegio al que acuden, como entidad comunitaria. La discusión generada ha facilitado la adquisición del vocabulario y de las estructuras gramaticales, que se han ido mostrando de manera explícita en la pizarra; la autonomía que los alumnos han demostrado en la toma de notas y en la organización de las mismas en su cuaderno han servido al profesor para comprobar cómo se ha ido produciendo el aprendizaje, qué nivel de motivación ha adquirido el alumno y, finalmente, para mostrar cómo la competencia crítica se ha ido desarrollando desde la primera actividad.

Dado que se trataba de desarrollar la competencia crítica a través de actividades

adecuadas al nivel A1, hemos considerado que estas se debían abordar de manera continuada en el proceso de aprendizaje. Por esta razón, se ha pensado que era necesario que la evaluación de las distintas actividades se llevase a cabo de manera integral, tratando siempre de proporcionar el *feedback* más inmediato posible con el objetivo de ajustar el aprendizaje lingüístico.

Para presentar tareas que supongan diferentes modos de resolución y que incluyan oportunidades para practicar las distintas habilidades de la lengua, se han planteado actividades diseñadas para fomentar la reflexión colectiva, como la segunda actividad, donde los alumnos han tenido que decidir qué vocabulario iban a necesitar para hablar sobre el tema de la comunidad. El nivel de interés en la actividad, basado en el protagonismo que se le ha dado a la capacidad de razonamiento de los alumnos, ha proporcionado un ambiente de aprendizaje muy activo y dinámico. Tomar las riendas de una actividad que es normalmente dirigida por el profesor ha estimulado la creatividad y la capacidad crítica de los alumnos. Como resultado, la organización de la información en forma de diagramas, dibujos, traducciones y mapas mentales ha sido claramente efectiva en sus cuadernos (ver Anexo VI).

Algunas actividades han resultado más enfocadas en el léxico y la gramática que en el aspecto conceptual y han servido de transición y preparación para sesiones posteriores, como por ejemplo la actividad 3. Aunque habían sido planteadas originalmente para el mencionado desarrollo lingüístico, en la implementación de las mismas se ha hecho mucho hincapié en las conexiones interdisciplinarias propias del modelo de enseñanza seguido en el colegio, el PAI. El aporte visual de las imágenes para la comprensión del vocabulario ha resultado especialmente útil, aunque se ha insistido en el uso de otras estrategias de aprendizaje de léxico anteriormente practicadas en clase. Aunque sin satisfacer de manera especial las expectativas del profesor, estas actividades han demostrado cómo la avidez de los alumnos por comunicar sus ideas ha tenido una gran importancia en el desarrollo de la capacidad crítica: en general, los alumnos han sido capaces de reflexionar sobre sus necesidades de aprendizaje y cómo estas deben partir del alumno, que se debe involucrar activamente en el proceso y no esperar que el conocimiento le sea proporcionado en todo momento por el profesor.

Otras actividades se han planteado como estrategias para activar conceptos desde el primer momento en que reflexionan sobre el título de la misma. La actividad número 4 se plantea

a partir de una cita de un escritor chileno de visita en el colegio hace unos años, y la intención de la misma es que el alumno reflexione sobre un concepto planteando sus propias hipótesis. A partir de ahí, se proponen actividades de categorización y clasificación de información donde los alumnos han demostrado bastante agilidad a pesar de tratarse de un texto formal con un léxico formal. La dificultad que el léxico suponía se ha visto equilibrada con la tarea que debían realizar y con las estrategias puestas en marcha para analizar el aspecto discursivo del texto mediante una serie de preguntas que inciden en la lectura crítica. Las actividades de contraste de información han resultado igualmente prácticas para conseguir que el alumno vaya más allá del texto y comparta la información en grupos primero y en gran grupo después. Como se ha mencionado anteriormente, la dinámica del grupo ha facilitado el trabajo del profesor, que ha sido capaz de monitorear y retroalimentar al alumno casi de inmediato.

La misma línea de análisis sigue la actividad número 5 con la presentación de un vídeo con el que los alumnos han trabajado en el poder de seducción de las imágenes, cómo y con qué finalidad se les presentan de esa manera al público. Para ello se les han presentado una serie de preguntas que de nuevo inciden en el análisis discursivo del mismo. A pesar de que la actividad se propone con un control importante por parte del alumno, el trabajo realizado por este al final ha demostrado ser muy satisfactorio porque ha proporcionado al alumnado la oportunidad de juzgar la información presentada y se han incluido opciones diferentes a las habitualmente utilizadas en las clases de lengua extranjera en el contexto del colegio donde estudian. Así mismo, la presentación de una tarea con diferente modo de resolución y que, además, incluye un tipo diferente de medios para realizarla, ha supuesto una motivación extra para el alumno, a juzgar por el tipo de tarea que han llevado a cabo: la escritura de un guion, la grabación y edición de un vídeo.

A partir de la actividad número 6, las actividades toman un pequeño giro y se enfocan más en la preparación de la tarea final: la presentación de un proyecto para mejorar la comunidad más cercana al alumno. Estas actividades han supuesto que el alumno se lance de lleno al análisis, interpretación y proposición de soluciones sobre un tema muy relacionado con su contexto escolar diario, con la consiguiente implicación activa en la realización de la tarea. Especialmente interesante ha resultado un ejercicio de categorización de vocabulario en la

actividad número 6, en la que los alumnos han debatido (más en la L1 que en la lengua meta) con gran profundidad y madurez, considerando su edad, las categorías propuestas por el profesor. Para corroborar esta afirmación, se podría añadir el siguiente comentario de un alumno: “Me duele la cabeza de tanto pensar”, afirmación generada por la discusión de la responsabilidad de los gobiernos a la hora de diseñar las comunidades municipales. Este comentario también originó una reflexión por parte del profesor sobre hasta qué punto la planificación de una clase debe tener mayor o menor flexibilidad, así como el papel del profesor de ELE en el contexto escolar en el que se ha planteado la aplicación de esta propuesta didáctica.

Este grupo de actividades tuvo un énfasis en el trabajo colaborativo y puso de manifiesto cómo la reflexión, el razonamiento, la indagación y la creatividad en las respuestas fomentan la competencia crítica. Los comentarios de los alumnos dejaron espacios tanto para el acuerdo como el desacuerdo, y resultó especialmente gratificante ver incluidos en las discusiones algunos de los alumnos que habían sido calificados como necesitados de ayuda constante. De esta manera, fue importante detenerse y clarificar los roles de todos los miembros de cada grupo de forma que todos ellos encontrasen el incentivo para participar activamente. Como consecuencia, la actividad llevó más tiempo del previsto inicialmente.

Cabe añadir que la preparación precisa y dirigida mediante la rúbrica de la presentación oral, que en muchos casos supone un aumento de la ansiedad en los alumnos debido a su falta de confianza en su capacidad para expresarse oralmente, y además en una lengua extranjera, ayudó enormemente a superar las mencionadas dificultades. Los grupos fueron conscientes de que la evaluación del proyecto tendría en cuenta tanto la forma como el mensaje, el qué y el cómo que tantas veces hemos discutido en clase. El análisis del tema, la perspectiva personal sobre el mismo, así como las evidencias y consecuencias de las propuestas que los alumnos añadieron en sus presentaciones demostraron que las actividades anteriores habían fomentado la reflexión crítica. Del mismo modo, la claridad de las expectativas desde el punto de vista lingüístico supuso una gran ayuda a la hora de interactuar tanto con el profesor como con el resto de los compañeros.

Finalmente, la actividad número ocho se propuso como recapitulación lúdica de la unidad. La grabación de los alumnos resultó un poco caótica, pero se logró visualizar el vídeo,

pasar un rato agradable y, principalmente, analizar hasta qué punto los alumnos eran capaces de condensar una unidad en una sola palabra. El resultado fue totalmente satisfactorio: dio lugar a más debate.

Respecto a la organización temporal del contenido previsto en esta unidad didáctica, hubo que hacer algunas modificaciones debido a algunas circunstancias ajenas a la clase, como fueron un ejercicio de simulación de una situación de peligro extremo, y una asamblea general con todos los alumnos de secundaria motivada por un problema muy específico de última hora. Por esta razón se propuso la última actividad de escritura para realizar en casa y de manera individual.

En conclusión, creemos que esta unidad didáctica ha ayudado a los alumnos de nivel A1 en el desarrollo de su competencia crítica mediante la implementación de actividades que aportan una mirada diferente a la clase de ELE de este nivel, tradicionalmente olvidado en el desarrollo de la mencionada capacidad. Aun así, y una vez puesta en práctica, creemos que su evaluación sigue siendo susceptible de mejora, por lo que consideramos que sería pertinente planificar una investigación de tipo cualitativo.

En los Anexos se aportan algunas notas tomadas de los diarios de clase del profesor, así como algunos ejemplos tomados de los cuadernos de los alumnos.

Un aspecto importante a tener en cuenta en la valoración de la aplicación de la unidad didáctica es la prescripción del programa del PAI en la evaluación de los alumnos, tenida en cuenta en las actividades propuestas de manera explícita, y completamente en línea con el desarrollo de la competencia crítica que se propone con el desarrollo de estas actividades. A continuación, incluimos una explicación de su funcionamiento.

A pesar de que la evaluación puede presentar diferencias según quién evalúa (el profesor, el alumno a sí mismo, o a otro alumno, una organización externa), para qué se evalúa (evaluación formativa o sumativa), y qué se evalúa (un ejercicio escrito, un examen, una presentación oral, un proyecto, un portafolio, etc), en el programa del Bachillerato Internacional hay algunos principios que se deben aplicar de manera prescriptiva:

- Los criterios de evaluación deben estar en línea con los objetivos de aprendizaje, siendo uno de ellos la competencia crítica.
- Los objetivos de aprendizaje deben ser claros y específicos; las tareas de evaluación

deben constatar explícitamente que los alumnos demuestren el conocimiento, o las habilidades lingüísticas o críticas que se le piden (Brookharts, 2010).

- Los objetivos de aprendizaje deben especificarse mediante ejemplos, de manera que el profesor tenga claro qué elementos del trabajo producido por el alumno será evaluado (Brookharts, 2010), pues la enseñanza de las habilidades varía según el nivel del alumno.

Con respecto a los objetivos específicos de la L2, la guía del programa de Adquisición de lenguas del Bachillerato Internacional engloba la evaluación de las dimensiones fáctica, conceptual, procedimental y metacognitiva del conocimiento, y establece que los conocimientos y la comprensión del alumno se desarrollan mediante el aprendizaje de la lengua, el aprendizaje a través de la lengua, y el aprendizaje sobre la lengua (Halliday, 1985). Los objetivos específicos del grupo de asignaturas de Adquisición de Lenguas, ELE en este trabajo, son cuatro:

- A. Comprensión de textos orales y visuales
- B. Comprensión de textos escritos y visuales
- C. Comunicación en respuesta a textos orales, escritos o visuales
- D. Uso de la lengua de forma oral o escrita

Cada objetivo específico consta de varios aspectos o indicadores de las expectativas de aprendizaje que deben considerarse a la hora de planificar, enseñar, evaluar e informar sobre el desarrollo lingüístico y la competencia comunicativa del alumno:

- La interpretación y construcción de significado por parte del alumno a partir de un texto oral y visual con el fin de comprender cómo las imágenes presentadas con textos orales interactúan para transmitir ideas, valores y actitudes.
- La construcción de significado y la interpretación de un texto escrito y visual por parte del alumno con el fin de comprender cómo las imágenes presentadas con textos escritos interactúan para transmitir ideas, valores y actitudes.
- El desarrollo de las habilidades del alumno de comunicación al interactuar.
- El reconocimiento y utilización de un lenguaje adecuado al destinatario y al propósito que se persigue.

Los criterios de evaluación de Adquisición de lenguas, que deben utilizarse tal y como aparecen publicados en la guía, se basan en “un cuadro de niveles de competencia global que

brinda a los profesores enunciados que indican las competencias que se espera que los alumnos demuestren en cada fase” (IBO, 2015: 25). Además de un marco de referencia, es una herramienta muy útil para el profesor a la hora de planificar sus clases y formar grupos. Para su elaboración, se emplearon como referencia el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002) y el American Council on the Teaching of Foreign Languages. Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century (2011). Según este cuadro de competencia global, los logros que deben demostrar los alumnos con respecto a los objetivos específicos del curso abarcan desde el comunicador de nivel inicial (fase 1) hasta el nivel de comunicador competente (fase 6), esto es, desde la comprensión, identificación e interacción de información básica, hasta el análisis, extracción de conclusiones, deducción de ideas y actitudes implícitas e interacción en situaciones sociales y académicas de forma lógica y eficaz.

La correspondencia entre los objetivos específicos y los criterios de evaluación de la asignatura de Adquisición de Lenguas del Bachillerato Internacional, en el que se lleva a cabo el presente trabajo se ilustrará en el Anexo III. La complejidad de los requisitos que deben cumplir los alumnos aumenta en los niveles de logro superiores.

Se puede considerar que la evaluación sumativa de la competencia crítica, en línea con la competencia lingüística, no es una tarea fácil para el profesor, ya que el desarrollo de la primera está íntimamente relacionado con el contexto específico de enseñanza que cada docente afronta en su práctica diaria. Cabe resaltar que esta evaluación debe reflejar de manera significativa actividades propias de la vida real y, además, como mencionan Williams y Burden (1999), tareas con una intención relevante para el alumno que estimulan de manera positiva la motivación del aprendiente.

5. CONCLUSIONES

A lo largo de la elaboración del presente trabajo, hemos partido del objetivo general de proponer actividades que reflejaran la enseñanza de la competencia crítica en una clase de ELE

de nivel A1. Para llevar a cabo una propuesta coherente con este objetivo, hemos incluido actividades que fomentan la enseñanza por indagación, la autonomía del aprendizaje y la competencia estratégica, además de reflejar la conveniencia de la aplicación de algunas estrategias específicas como las de instrucción, las de andamiaje o guía, las de pensamiento y las de aprendizaje colaborativo. Del mismo modo se han analizado algunos métodos utilizados en el contexto educativo para evaluar la competencia crítica y el desafío que suponen en la enseñanza de ELE.

Bajo el marco de este trabajo hemos querido plantear que la aplicación de estrategias que desarrollan la competencia crítica no supone una innovación en la metodología de ELE, no se trata de una filosofía o método nuevo que se empieza a implementar en las clases. Sin embargo, nos parece necesario destacar que esta implementación debe hacerse de manera explícita, incluyendo la competencia crítica en los objetivos de clase, no con la intención de vertebrar el programa, sino de complementar el resto de las competencias comunicativas. La predisposición del profesor a incluirla en su práctica docente diaria pondría de manifiesto su doble vertiente de facilitador y de fuente de recursos para ayudar a que el alumno trabaje de manera autónoma y activa, si bien comprendemos que puede despertar reticencias en el profesorado para aplicarla, pues no deja de ser un verdadero desafío, sobre todo con alumnos de los niveles iniciales.

Siguiendo esta óptica, hemos analizado cómo la enseñanza por indagación encuentra su mayor obstáculo en la mayor o menor exposición a la L2 en el contexto de una clase de ELE; es indudable que los ciclos de indagación se nutren de la interacción, de la colaboración y de la comunicación entre los participantes, y la cantidad y calidad del input debe ser lo suficientemente significativo para que se produzca el aprendizaje. Sin embargo, las limitaciones al desarrollo de la competencia crítica debido a la escasez de recursos lingüísticos se pueden minimizar si se tienen en cuenta los beneficios de la misma: la lengua meta y su cultura se pueden explorar desde cualquier contexto; el aprendizaje se hace auténtico, personal y significativo; la lengua meta se convierte en el vehículo de la indagación con el que se produce el aprendizaje tanto lingüístico como conceptual; y, finalmente, se fomenta el aprendizaje mediante el trabajo cooperativo como algunos de los estudios sobre los aspectos socioculturales de la adquisición de segundas lenguas mencionan.

Mediante un análisis de la literatura referida a la competencia crítica, creemos haber dejado patente que entre el profesorado de lenguas extranjeras existe el consenso de que el objetivo de la enseñanza de una LE es reforzar la capacidad comunicativa del alumnado mediante la interacción en el aula. A través de las teorías y métodos exclusivamente dedicados a la enseñanza de la L2, queda claro que la aproximación cognitiva a la enseñanza de la competencia crítica debe ocupar un lugar predominante en la práctica docente. Aprender a través de la indagación se puede estimular al alumno a aprender por sí mismo, a involucrarse activamente en el proceso de descubrimiento, a mantenerse atento a comunicarse de manera significativa; en definitiva, a desarrollar sus estrategias tanto cognitivas como metacognitivas.

Cabe destacar que la puesta en práctica de esta unidad didáctica ha contado en todo momento con el beneficio de contar con alumnos que, en su mayoría, han cursado el Programa de la escuela primaria (PEP en adelante), de la Organización Internacional del Bachillerato, donde se hace hincapié en el aprendizaje interdisciplinario y la indagación como principal enfoque pedagógico. Una expectativa explícita del PEP es que una indagación adecuada conduzca a una acción responsable.

A pesar del beneficio evidente que supone estar familiarizados con la indagación, en la presente unidad didáctica hemos debido tomar algunas decisiones relativas a su implementación. En primer lugar, hemos analizado la posibilidad de centrar el desarrollo de la competencia crítica de manera parcial, es decir, aplicarla en diferentes etapas de la instrucción y en diferentes momentos del año escolar, de manera que el alumno pueda desarrollarla una vez tenga las herramientas lingüísticas. Finalmente, basándonos tanto en la literatura analizada como en la experiencia propia, hemos decidido implementarla desde el principio del curso escolar y particularmente en la mayoría de las actividades propuestas, excepto las puramente lingüísticas de transición.

Nos parece necesario añadir que la limitación lingüística en la lengua meta ha supuesto un desafío para el profesor, pero desde estas páginas queremos reforzar la idea de que el profesor de ELE debe ser también un educador, en el sentido global de la palabra, que corra riesgos en la planificación de sus clases mediante la inclusión de la enseñanza de la competencia crítica en las mismas.

Creemos que el uso estratégico de la L1 en determinadas situaciones debe ser tenido en cuenta a la hora de implementar la competencia crítica. Siguiendo las investigaciones llevadas a cabo sobre el tema desde una perspectiva sociocultural, pensamos que es pertinente añadir que el papel de la L1 en situaciones de aprendizaje de la L2 es importante por varias razones: es una herramienta colaborativa de gran utilidad, puede servir como guía o andamiaje del conocimiento y, además, servir como herramienta psicológica para la orientación y regulación de las tareas (de Guerrero y Villamil, 2000). En el caso específico de este trabajo, el equilibrio en el uso de L1 y L2 ha ido decantándose de manera natural hacia el uso cada vez mayor de la lengua meta en clase, si bien se ha permitido el uso de la L1 para las discusiones en grupo y el trabajo colaborativo. En ninguno de los casos se ha constatado una disminución del nivel de aprendizaje lingüístico de los alumnos, aunque no se ha llevado a cabo ningún tipo de estudio cuantitativo para llegar a esta conclusión.

En este sentido, es importante destacar que, con algunas actividades, la balanza entre la enseñanza crítica y la puramente comunicativa ha tendido a inclinarse más por la primera. Sin embargo, creemos haber dejado patente con las actividades propuestas la necesidad de proporcionar oportunidades para la práctica de ambas, así como la importancia de incorporar la competencia crítica de manera explícita en la planificación de las clases. Siguiendo las teorías socioculturales que defienden que la interacción entre aprendientes no solo sirve de guía o andamiaje, sino que también asiste en el proceso de adquisición de la L2 (Ellis, 2000), en estas actividades hemos apostado por una metodología que fomenta la interacción social de manera que el alumno sea capaz de transformar y personalizar lo aprendido (Vygotsky, 1978).

Las actividades en grupo se han incluido con una doble finalidad, en primer lugar, proporcionar espacios donde el énfasis bascula desde la práctica lingüística y la construcción cooperativa del conocimiento mediante el diálogo; y, en segundo lugar, proporcionar un ambiente que permita a los alumnos aplicar lo aprendido y exponerlos a diferentes habilidades de forma simultánea para compensar la falta de práctica de la lengua fuera del aula. La colaboración que se ha necesitado en la aplicación de las tareas ha proporcionado al alumno un espacio real y dinámico para compartir y cuestionar ideas, y para mejorar los procesos de comunicación. Ha quedado claro que a los alumnos de ELE también hay que ofrecerles actividades de aprendizaje

diversas, con oportunidades para la reflexión crítica en su camino de descubrimiento de sus capacidades y habilidades con la L2, porque de este modo aumenta no su responsabilidad sobre el aprendizaje, sino también su motivación.

Igualmente, la secuenciación de las tareas, como método centrado en el alumno, ha permitido la interacción de diferentes niveles cognitivos y actitudinales en el trabajo en grupo, lo cual, a su vez, ha proporcionado oportunidades para desarrollar estrategias que fomentan la autonomía del alumno, así como su responsabilidad en el proceso de aprendizaje. Actividades de reflexión y retroalimentación han demostrado ser muy efectivas como estrategias de autoaprendizaje, puesto que se trata de una aproximación metodológica que pretende animar a los alumnos a tomar un papel activo en la construcción del conocimiento mediante la introspección y el análisis, características de la competencia crítica.

Las estrategias de andamiaje o guía también han supuesto una aproximación efectiva al aprendizaje, y han ayudado a crear un ambiente afectivo propicio entre el profesor y los alumnos; a su vez, esta relación social positiva ha facilitado al profesor el análisis y diagnóstico de las necesidades del alumno. El profesor ha sido capaz de apoyar al alumno en sus necesidades al mismo tiempo que ha continuado la monitorización del progreso realizado, y así ha sido capaz de comprobar el nivel de aprendizaje gracias al planteamiento de actividades diversas como discusiones y presentaciones, en grupos de diferentes tamaños. Durante estas actividades, el profesor ha tenido la oportunidad de monitorizar el progreso, proporcionando retroalimentación casi instantánea para consolidar el aprendizaje y ajustando las tareas al nivel lingüístico de los grupos.

En resumen, en la aplicación de la presente propuesta didáctica hemos intentado demostrar que las estrategias aplicadas y mencionadas anteriormente juegan un papel muy importante en el desarrollo de la capacidad crítica de los alumnos de nivel A1. La creación de un ambiente de aprendizaje relajado y seguro donde los alumnos han podido expresar sus opiniones, perdiendo el miedo a interaccionar a causa de la limitación lingüística. Igualmente, la relación afectiva creada entre el profesor y los alumnos ha animado a estos a desarrollar su capacidad crítica, a involucrarse en las discusiones y el trabajo colaborativo, a valorar el poder de la reflexión y la indagación en el desarrollo de la competencia crítica.

Además, los alumnos han reflexionado de manera autónoma y responsable sobre sus procesos de aprendizaje, han mejorado su autoconfianza, y han corrido riesgos al enfrentarse a tareas nuevas. Todos estos aspectos creemos que son cruciales en el desarrollo de la capacidad crítica de los alumnos.

Finalmente, nuestra propuesta no pretende ser más que un primer paso en la implementación de la competencia crítica en las clases de ELE de nivel A1. Obviamente, para apoyar los beneficios que esta implementación aporta, se hace necesario un posterior desarrollo de los estudios en este campo, cada vez más extendido en la formación de profesores.

BIBLIOGRAFÍA

Al Odwan, Al- Hameed T. 2012. The Effect of the Directed Reading Thinking Activity through Cooperative Learning on English Secondary Stage Students' Reading Comprehension in Jordan. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(16), 138-151.

Alibali, M (2006). Does visual scaffolding facilitate students' mathematics learning? Evidence from early algebra, en <http://ies.ed.gov/funding/grantsearch/details.asp?ID=54>
American Council on the Teaching of Foreign Languages. *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century* (2011).

Atienza, E. (2005) "Ideología y discurso en los contextos educativos: manifestación del currículum oculto", comunicación en XXXV Simposio de la Sociedad Española de Lingüística, Universidad de León, León, 12-15/12/2005.

Atkinson, D. (1997). A critical approach to critical thinking in TESOL. *TESOL quarterly*, 31(1), 71-94.

Bayés, M. (2011): La formulación de instrucciones en la clase de ELE: propuesta de análisis funcional. Memoria de Máster.

Beaumont, J. (2010). A sequence of critical thinking tasks. *TESOL Journal*, 1(4), 427-448.

Benson y P. Voller Eds (1997). *Autonomy and independence in language learning* (pp. 18–34). Londres: Longman.

Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London: Longman.

Bloom, B.S. (Ed.). Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., Krathwohl, D.R. (1956). Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain. New York: David McKay Co Inc.

Bonk, C., & Smith, G. (1998). Alternative instructional strategies for creative and critical thinking in the accounting curriculum. *Journal of Accounting Education*, 16(2), 261–293

Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. Alexandria, VA: ASCD.

Brown, D. H. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents.

Brown, K. And Rutter, L. (2006) *Critical Thinking in Social Work, Learning Matters*, Exeter

Canale, M. & M. Swain. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47

Cassany, D (2004), “Aprendizaje cooperativo para ELE”. *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera*. Instituto Cervantes.

Cassany, D., et alii (1998), Enseñar lengua, Barcelona, Graó

Cassany, Daniel (2006). Literacidad crítica: leer y escribir la ideología. Universitat Pompeu Fabra. En http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/10/Cassany_D..pdf

Chapple, L., & Curtis, A. (2000). Content-based instruction in Hong Kong: Student responses to film. *System*, 28, 419-433.

Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language* London: Longman.

Coll, César (2009), “Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades”, en Carneiro R., Toscano, J. C. y Díaz, T. (coords.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, Madrid, OEI, 125

Cook, V. (2001). Using the First Language in the Classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3).

Cots, J.M., (2006), “Teaching ‘with an attitude’: critical discourse analysis in EFL teaching”, *ELT Journal*, 60 (4) (2006), pp. 336–345

Cotton, K. (1997). *Teaching thinking skills*. School Improvement Research Series

Crowl, T. K., Kaminsky, S., & Podell, D. M. (1997). *Educational psychology: Windows on teaching*. Madison, WI: Brown and Benchmark.

Cruz Montes, M. (2008), «Estudio de integración del PEL, en su dimensión formativa, en el Instituto Cervantes», Memoria de máster, en RedELE, <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2009/MarinaCruz/Memoira.pdf>

Davidson, B. (1994). Critical thinking: A perspective and prescriptions for language teachers. *The Language Teacher*, 18(4), 20-26.

Davidson, B. (1995). Critical thinking education faces the challenge of Japan. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 14(3), 41-53.

Deci, E. L. & R. M. Ryan (eds.) (2000). *Handbook of self-determination research: Theoretical and applied issues*. Rochester: University of Rochester Press.

De Guerrero, M. C. M. and Villamil, O. S. (2000), Activating the ZPD: Mutual Scaffolding in L2 Peer Revision. *The Modern Language Journal*, 84: 51–68.

Dornyei, Z. & L. Csizer (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research* 2.3, 203–229.

Ellis, R., 2000. Task-based research and language pedagogy. *Language Teaching Research*, 4 (3), 193-220

Ennis, R. H. (1995). *Critical thinking*. New Jersey: Prentice Hall.

----- (1996b). Critical thinking dispositions: Their nature and assessability. *Informal Logic*, 18, 2 & 3, 165-182.

Ennis, R.H. and Millman, J. (2005). *Cornell critical thinking test, level Z* (Fifth Edition). Seaside, CA: The Critical thinking Company.

Ennis, R.H. and Weir, E. (1985). *The Ennis-Weir critical thinking essay test*. Pacific Grove, CA: Midwest Publications.

Esteve, O., (2004) Nuevas perspectivas en la formación del profesorado de lenguas: hacia el aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica, Universitat Pompeu Fabra. [Http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bremen_2004/02_esteve.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bremen_2004/02_esteve.pdf).

Facione, P. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Millbrae, CA: The California Academic Press. Disponible en: https://assessment.trinity.duke.edu/documents/Delphi_Report.pdf, [Consultado en marzo 2017]

Fisher, A. (2001). Critical thinking: An introduction. Cambridge: Cambridge University Press.

González, V. (2006): “Análisis del discurso en el aula: una herramienta para nuestra autoevaluación”. Marcoe, n° 10, pp. 83-96.

----- (2010): “El discurso generado en el aula de español como lengua extranjera: ¿un discurso con características propias?” Phonica, n 6.

Goodman, Y., Watson, D., & Burke, C., (1987). Reading miscue inventory: Alternative procedures. Katonah, NY: Richard C. Owen Publishers.

Guía de Adquisición de Segundas Lenguas, 2015, IBO

Halliday, M. Three Aspects of Children's Language Development: Learning Language, Learning through Language, Learning about Language. Manuscrito inédito. Sídney (Australia): University of Sydney, Department of Linguistics, 1985.

Hernández, M. J. Y Zanón, J. (1990), «La enseñanza de la comunicación en la clase de español». CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera, 5, 12-19.

Holec, H. (1979) *Autonomy and Foreign Language Learning*. Strasbourg, France: Council for Cultural Cooperation. En [Http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm)

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth, U.K.: Penguin Books

J. Zanón y Estaire, S. (1990), «El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 55-90.

Kagan, S. (1985): *Cooperative Learning*. San Clemente (CA): Kagan. 15. a edición: 1999. www.kaganonline.com.

Kauchak, Donald P & Eggen, Paul D., 1940- (1998). *Learning and teaching: research-based methods* (3rd ed). Allyn and Bacon, Boston

Korthagen, F. A. (2001) *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. London: LEA.

Ku, Y. L. K. (2009). Assessing students' critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format. *Thinking Skills and Creativity*, 4, 70-76

Kusaka, L. L., & Robertson, M. *Beyond Language: Creating Opportunities for Authentic Communication and Critical Thinking*. 14, 21-38.

Landone, E., (2004). “El aprendizaje cooperativo de ELE: propuestas para integrar las

funciones de la lengua y las destrezas colaborativas”. Redele. Número 0, Marzo 2004.

Liaw, M. (2007). Content-Based Reading and Writing for Critical Thinking Skills in an EFL Context. *English Teaching & Learning*, 31(2), 45-87

Lieberman, A. (1998) The growth of educational change as a field of study: Understanding its roots and branches. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (eds.) *International handbook of educational change* (pp.13-20). Dordrecht: Kluwer.

Little, D. (1990) *Autonomy in language learning*”. In Ian Gathercole (ed.) *Autonomy in Language Learning*. London: CILT, pp. 7-15.

Little, D. (1991). “Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems”. Dublín: Authentik.

Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press

Llobera, M. (1995). “Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas” en *La enseñanza de lengua por tareas, XVIII Seminario sobre “Lenguas y Educación”* Coord. M. Siguán, Col. Seminarios núm. 27, Barcelona, ICE Universitat de Barcelona.

López Ferrero, C. y Atienza, E. (2005). "El desarrollo de la información en los exámenes de Humanidades", en S. Torner y M. P. Battaner (eds.). *El Corpus PAUU 1992: Estudios Descriptivos, textos y vocabulario*. Barcelona: IULA-UPF, 205-217.

López Ferrero, C., Martín Peris, E., (2011), *La competencia crítica en el aula de español L2/LE: textos y contextos* , en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0507.pdf

Macaro, E (2001) Learning strategies in second and foreign language classrooms. London: Continuum.

Maley, A.; A. Duff (1982): Drama Techniques in Language Learning. Cambridge: University Press.

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002)

Martín Peris, E. Et Al. (2008). Diccionario de términos clave de Ele, Madrid: Sgel. Disponible en línea en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

Marzano, R. J.; Pickering, D. J.; Pollock, Jane E., 2001. Classroom Instruction That Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement.

Mercer, N. (1997), La construcción guiada del conocimiento (El habla de profesores y alumnos), Barcelona, Paidós.

Mulnix, J. W. (2012). Thinking critically about critical thinking. Educational Philosophy and Theory, 44(5), 464-479.

Nelson, C. E. (1994). Critical thinking and collaborative learning. New Directions for Teaching and Learning, 1994(59), 45-58.

Nunan, D. (1996). Towards autonomous learning: Some theoretical, empirical and practical issues. In L. Pemberton, E. S. L. Li., W. W. F. Or, & Pierson, D. (Eds.), Taking control: Autonomy in language learning. (pp.13-26). Hong Kong: Hong Kong University Press.

Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. USA: Heinle & Heinle Publishers

Parrish, B., & Johnson, K. (2010). Promoting learner transitions to post-secondary education and work: Developing academic readiness from the beginning. CAELA Network Briefs. En <http://www.cal.org/caelanetwork/resources/transitions.html>

Patrick, J. H. (1986). Critical thinking in the social studies. ERIC Digest No. 30 [On-line]. Available: <http://ericae.net/db/digs/ed272432.htm>

Paul, R. and Elder, L. (2009). *The miniature guide to critical thinking. Concepts and tools. The Foundation for Critical Thinking*. En https://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf

Paul, R. W. (1992). Critical thinking: What, why, and how? *New Directions for Community Colleges*, 1992(77), 3–24.

Paul, R., Binker., A., Jensen, K., & Kreklau, H. (1990). *Critical thinking handbook: A guide for remodeling lesson plans in language arts, social studies and science*. Rohnert Park, CA: Foundation for Critical Thinking.

PCIC, Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006)

Pennycook A. (2001) *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction* (Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ).

PRILHE Project (2006). *Promoting Reflective and Independent learning in Higher Education*. Socrates Programme. Brussels: European Commission.

Rafi, M. S. (n.d.). (2011) Promoting Critical Pedagogy in Language Education. *International Research Journal of Arts & Humanities (IRJAH)*, 37, 63-73.

Raya, M. J., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in Europe: Towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentik.

Richards, J. C. & T. S. Rodgers. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press

Richards, J., Lockart, C. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*, Cambridge, CUP. Versión castellana (1998).

Rogers, C. (1961): *On becoming a person*. Versión española: *El proceso de convertir se en persona*. Barcelona: Paidós.

Savignon, S. J. (1991). Communicative language teaching: State of the art. *TESOL Quarterly*, 25.2, 261-277. [36]

Savignon, S. J. (2001). Communicative language teaching for the twenty-first century. In M. Celce-Murcia (ed.), (1991), *Teaching English as a second or foreign language*. Boston, MA: Heinle & Heinle, 13-28

Serrano de Moreno, S., Madrid de Forero, A.: *Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión*. *Acción pedagógica*, nº 16 / enero - diciembre, 2007 - pp. 58 - 68 dossier

Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*

Sternberg, R. G., and Bhana, K. (1986), "Synthesis of Research on the Effectiveness of Intellectual Skills Programs: Snake-Oil Remedies or Miracle Cures?" *EDUCATIONAL LEADERSHIP* 44/2: 60-67.

Tang, J. (2002). Using L1 in the English classroom. *English Teaching Forum*, 40 (1), 36-43. Retrieved Aug 10, 2007, from <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol40/no1/p36.htm#top>

Van Dijk TA. (2001) 'Multidisciplinary CDA: a plea for diversity'. In Wodak R and Meyer M (Eds.). *Methods of Critical Discourse Analysis* (Sage, London).

Van Gelder, T. (2005). Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science. *College teaching*, 53(1), 41-48.

Vázquez Mariño, I., (2011), Aplicación de teorías constructivistas al uso de actividades cooperativas en la clase de E/LE, *redele*, n° 21

Voller, P. (1997). Does the teacher have a role in autonomous language learning? In P. Benson, & Voller, P. (Eds.), *Autonomy & independence in language learning* (pp. 98–113). Harlow: Addison Wesley Longman.

Vygotsky, L., 1978. *Mind in society*. Cambridge, MA. Harvard University Press

Wallace, M. (1991) *Training Foreign Language Teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Watson, G., & Glaser, E. M. (1980). *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal, Forms A and B manual*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

Wells, G. (1999). Using L1 to master L2: A response to Anton and dicamilla's "Sociocognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom." *The Modern Language Journal*, 83(2), 248-254.

Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. New York: Cambridge University Press.

Wolff, D. (1998): "Lernstrategien: Ein Weg zu mehr Lernerautonomie", <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/4711/LEHRTEXTE/Wolff98.html> (14-04-2005).

Wong, B. L., Lindeman, (2016), "Using Critical-Thinking Strategies To Develop Academic Reading Skills Among Saudi Iep Students". School of Education Student Capstones and Dissertations. Paper 1116.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 17, 89-100

WU Li-li. (2008). *On cultivation of learner autonomy in EFL classroom*. Hong Kong: Oxford University Press.

XU Qing (2013). *Fostering Critical Thinking Competence in EFL Classroom*. *Studies in Literature and Language*, 7 (1), 6-9.

Zanón, J. (1990), «Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras». *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, 19-28.

ANEXOS

ANEXO I: Oxford (1990): Estrategias indirectas de aprendizaje

Metacognitive strategies	Affective strategies	Social strategies
<p>A. Centering your learning</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Overviewing and linking with already known material 2. Paying attention 3. Delaying speech production to focus on listening <p>B. Arranging and planning your learning</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Finding out about language learning 2. Organizing 3. Setting goals and objectives 4. Identifying the purpose of a language task 5. Planning for a language task 6. Seeking practice opportunities <p>C. Evaluating your learning</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Self-monitoring 2. Self-evaluating 	<p>A. Lowering your anxiety</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Using progressive reflection, deep breathing, or meditation 2. Using music 3. Using laughter <p>B. Encouraging yourself</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Making positive statements 2. Taking risks wisely 3. Rewarding yourself <p>C. Taking your emotional temperature</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Listening to your body 2. Using a checklist 3. Writing a language diary 4. Discussing your feelings with someone else 	<p>A. Asking questions</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Asking for clarification or verification 2. Asking for correction <p>B. Cooperating with others</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cooperating with peers 2. Cooperating with proficient users of the new language <p>C. Empathizing with others</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Developing cultural understanding 2. Becoming aware of others' thoughts and feelings

Tabla 1 Secuencia de tareas críticas de Numrich

TABLE 1. Numrich's Sequence of Critical Thinking Tasks

Perspective	Critical Thinking Tasks	Skills Practiced
<i>Focus on the students' world</i>	1. Observing	Looking Listening
	2. Identifying assumptions	Sharing background Expressing opinions Clarifying values
<i>Focus on the text</i>	3. Understanding and organizing	Summarizing Distinguishing relevant details Ordering Classifying Comparing and contrasting Explaining cause and effect
	4. Interpreting	Making inferences Interpreting meaning Hypothesizing Theorizing
<i>Focus beyond the text</i>	5. Inquiring further	Surveying the public Interviewing a specialist Researching
	6. Analyzing and evaluating	Synthesizing information Critiquing Reflecting on related ideas Making logical conclusions Reevaluating assumptions
	7. Making decisions	Proposing solutions Problem solving Taking action Participating

ANEXO III Criterios de evaluación del PAI

D Uso de la lengua de forma oral o escrita

Al final de la fase 3, el alumno deberá ser capaz de:

- i. Hablar y escribir usando una variedad de vocabulario, estructuras gramaticales y convenciones; al hablar, su pronunciación y entonación son claras
- ii. Organizar información e ideas y usar una gama de recursos de cohesión elementales
- iii. Usar un lenguaje adecuado al contexto

Nivel de logro	Descriptor de nivel
0	El alumno no alcanza ninguno de los niveles especificados por los descriptores que figuran a continuación.
1-2	El alumno: <ol style="list-style-type: none"> i. Tiene dificultad para hablar/escribir usando una variedad de vocabulario, estructuras gramaticales y convenciones elementales; al hablar, comete numerosos errores en la pronunciación y entonación, lo que dificulta la comprensión ii. Organiza información e ideas limitadas y no usa recursos de cohesión elementales iii. Usa minimamente un lenguaje adecuado al contexto
3-4	El alumno: <ol style="list-style-type: none"> i. Habla/escribe usando una variedad de vocabulario, estructuras gramaticales y convenciones elementales, con algunas elecciones inapropiadas; al hablar, comete algunos errores en la pronunciación y entonación, y algunos de estos errores dificultan la comprensión ii. Organiza alguna información e ideas y usa una gama limitada de recursos de cohesión elementales, no siempre adecuadamente iii. Usa hasta cierto punto un lenguaje adecuado al contexto
5-6	El alumno: <ol style="list-style-type: none"> i. Habla/escribe haciendo un buen uso, generalmente preciso, de una variedad de vocabulario, estructuras gramaticales y convenciones elementales; al hablar, comete algunos errores en la pronunciación y entonación, pero estos no dificultan la comprensión ii. Organiza bien información e ideas y usa con precisión una gama limitada de recursos de cohesión elementales iii. Usa generalmente un lenguaje adecuado al contexto
7-8	El alumno: <ol style="list-style-type: none"> i. Habla/escribe eficazmente, usando con precisión una variedad de vocabulario, estructuras gramaticales y convenciones elementales, y los escasos errores no dificultan la comunicación; al hablar, su pronunciación es clara y su entonación es excelente, lo que facilita la comunicación ii. Organiza claramente información e ideas y usa con precisión una gama de recursos de cohesión elementales; utiliza una estructura lógica y los recursos de cohesión aportan claridad al mensaje iii. Usa eficazmente un lenguaje adecuado al contexto

ANEXO IV

FOTOS PARA LA ACTIVIDAD 1

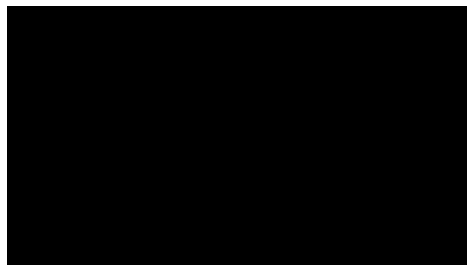


Foto 1



Foto 2

Foto 4



[Foto 8](#)

[Foto 7](#)

ANEXO V

FICHAS

ACTIVIDAD 3. ¿Cómo se te da la Geografía?

A. ¿Qué es o qué son?

Los Andes
Chile
El Titicaca
Isla de Pascua
Atacama
San Rafael
Santiago
Parinacota

B. Lee las siguientes frases. Algunas llevan el verbo SER y otras el verbo ESTAR.

¿Puedes explicar por qué? Trabaja con un compañero.

- Nicaragua está en América Central.
- Venezuela es muy grande.
- Cuba y Puerto Rico son dos islas.
- Bolivia y Perú están en América del Sur.
- El Salto del Ángel es la catarata más alta del mundo.

C. Ahora completa las siguientes frases usando el verbo SER o ESTAR.

- Masaya y Momotombo dos volcanes y en Nicaragua.
- La capital de Cuba La Habana.
- Colombia al oeste de Venezuela.
- Las ruinas de Machu Pichu en Perú.
- Las islas Galápagos en el océano Pacífico y pertenecen a Ecuador.

ACTIVIDAD 4.

Chile, “no es un país, es un espagueti”

1. Con un compañero, contesta a las siguientes preguntas después de leer el texto. Luego comparte tus respuestas con la clase.
 - a. ¿Quién ha escrito el texto?
 - i. Un chico del año 7 de Nations

- ii. Tu profesora
 - iii. El Ministerio de Turismo
 - b. ¿Qué te parece Chile?
 - i. Es interesante
 - ii. Parece aburrido
 - iii. No me interesa mucho
 - c. ¿Te gustaría visitar Chile?
 - i. Sí
 - ii. No
 - iii. No sé
2. Vuelve a leer el texto. Contesta y comparte tus respuestas con la clase.
- a. ¿Dónde encuentras un texto como este?
 - i. En el periódico
 - ii. En tu libro de Geografía
 - iii. En un folleto turístico
 - b. ¿A quién va dirigido?
 - i. A los turistas
 - ii. A los alumnos de Geografía
 - iii. A tus abuelos
 - c. ¿Cuál es el objetivo del texto?
 - i. Divertir
 - ii. Informar
 - iii. Aburrir
3. Ahora completa la siguiente tabla. ¿Cómo se dice en inglés? ¿Y en francés? ¿Son similares o diferentes? ¿Qué tienen en común entre ellas?

ESPAÑOL	INGLÉS	FRANCÉS
Capital		

Situación		
Extensión		
Población		
Economía		
Gastronomía		

4. Después de leer la información sobre Chile, rellena una ficha similar sobre tu país.

5. **¿En qué se parecen y en qué se diferencian tu país y Chile? Completa las frases.**

- a. Chile está situado en y mi país está en
- b. Mi país tiene habitantes y Chile tiene
- c. Mi país es más grande/pequeño/del mismo tamaño que Chile.
- d. En mi país hace más/menos/el mismo calor que en Chile.
- e. En Chile se habla español y en mi país se habla
- f. En mi país, la moneda oficial es el/la
- g. La economía de Chile depende principalmente de la minería, y la de mi país depende de
- h. En Chile se come mucho pescado y en mi país *también/no*.
- i. En Chile está el desierto más seco del mundo; en mi país

6. ¿Qué te gusta más de tu país? ¿Y de Chile? ¿Por qué?

Ejemplos:

Me gusta el desierto de porque

Me gustan las montañas de porque

ACTIVIDAD 5

¡Qué [vídeo](#) más bonito!

A. Vas a ver un vídeo turístico sobre Chile. ¿Qué imágenes crees que vas a ver? Haz una lista con tus compañeros de grupo. Luego observa el vídeo y comprueba tus respuestas.

B. Observa el siguiente vídeo sobre Chile y contesta las preguntas con tus compañeros de grupo:

1. ¿Qué tipo de texto es?
 - a. Un vídeo turístico
 - b. Un vídeo de un turista
 - c. Un vídeo para estudiar geografía
2. ¿Quién ha producido este vídeo?
 - a. Un profesor del colegio
 - b. Una señora que ha visitado Chile
 - c. El Ministerio de Turismo de Chile

3. ¿Dónde se encuentra un vídeo como este?
 - a. En la televisión
 - b. En un periódico
 - c. En internet
4. ¿Cuál es el objetivo de un vídeo como este?
 - a. Vender un billete de avión
 - b. Visitar Chile
 - c. Estudiar la geografía de Chile
5. ¿Qué imagen transmite?
 - a. Positiva
 - b. Neutra
 - c. Negativa
6. ¿Qué elementos contribuyen a transmitir esa imagen?
 - a. Lo que dice la gente
 - b. Las imágenes
 - c. Lo que está escrito
7. ¿Por qué crees que se ven solo imágenes positivas? Porque ...
 - a. el país no tiene problemas
 - b. el gobierno quiere atraer turistas
 - c. hay muchas situaciones negativas
8. ¿Qué imágenes del país no se ven en el vídeo?
 - a. La diferentes clases sociales
 - b. Las playas
 - c. Los turistas practicando el esquí
9. ¿Cómo crees que puedes mejorar el vídeo? Añade tres ideas.
10. ¿Qué tres elementos añadirías al vídeo para atraer a la gente de tu edad?

C. En tu grupo, pensad en qué vocabulario aprendido hasta ahora vais a utilizar para describir el vídeo. Escribid la lista de palabras que vais a añadir al vídeo con vuestra propia voz.

ACTIVIDAD 6

¿De qué recursos dispone tu comunidad?

A. Para fomentar las relaciones entre las personas que forman una comunidad es necesario saber de cuántos recursos se dispone. Lee la siguiente lista y ordénala por categorías.

Policía	Plaza	Espacios verdes	Bomberos
Calle principal	Soup Kitchen	Farmacia	Colegios
Biblioteca	Parque	Iglesia	Áreas recreativas
Restaurantes	Supermercados	Panaderías	Oficina de Correos
Bancos	Cine	Tiendas	Ayuntamiento
Hospital	Estación de tren	Museo	Jardín
Banco de alimentos	Oficina	Embajada	Piscina
Campo de fútbol	Gimnasio	Parque infantil	Parking

ACTIVIDAD 7

¿Qué harías tú para mejorar tu comunidad?

Imagina que eres el representante de los alumnos de Nations en el Consejo de Estudiantes. Estos son algunos de los problemas de tu colegio:

1. No hay aire acondicionado en las clases.
2. Hay un espacio verde pequeño junto a la recepción, pero no hay jardines ni parque infantil.
3. El patio es muy pequeño y no se puede jugar al fútbol o baloncesto.
4. No hay piscina.
5. No hay transporte público regular.
6. Las clases son muy pequeñas y hace mucho frío en ellas.
7. El colegio está junto a la autopista y la zona industrial.
8. La cafetería es pequeña y tienes que hacer una cola muy larga para comer.
9. No hay suficientes laboratorios de ciencias.
10. No hay wifi.

Como representante, te han pedido que trabajes con un grupo de alumnos para crear un ambiente más inclusivo que cubra las necesidades de los estudiantes y desarrolle un ambiente social más positivo.

1. ¿Qué necesitas para mejorar tu colegio? Relaciona el siguiente vocabulario.

1. Construir	a. al resto de los alumnos
2. Instalar	b. a los vecinos
3. Reparar	c. otros alumnos
4. Plantar	d. una piscina
5. Agrandar	e. árboles y flores

6. Informar	f. una campaña entre los alumnos
7. Solicitar	g. la cafetería
8. Hablar con	h. aire acondicionado
9. Establecer	i. ayuda al director

2. Decide cuáles son las prioridades del colegio. Imaginad que tenéis un presupuesto para mejorarlo. ¿Cómo lo dividirías?

3. Pasar a la acción. Con tu grupo, rellena el siguiente plan de acción sobre vuestra prioridad nº 1.

¿QUÉ?				
¿Cómo lo vas a hacer?				
¿Quién lo va a hacer?				
¿Cuándo lo vas a hacer?				
¿Qué recursos tienes?				

¿A quién hay que informar?				
----------------------------	--	--	--	--

En tu grupo, preparad una presentación oral de vuestro proyecto. ¿Qué queréis evaluar? Elabora una rúbrica con tu grupo.

Estimado Sr. Director

1. Los alumnos de un colegio similar al tuyo han decidido escribir una carta al director para pedirle que arregle un problema. Lee la carta y contesta:
 - a. ¿qué problema tienen?
 - b. ¿qué proponen para arreglarlo?

2. Vuelve a leer la carta al director y contesta:
 - a. Verdadero o Falso: las chicas tienen tu misma edad. Justifica tu respuesta.
 - b. ¿Cómo piensan que un laboratorio puede mejorar las clases? ¿Estás de acuerdo? ¿Por qué?
 - c. ¿Qué opinión tienen del director?
 - d. ¿Qué opinas de las chicas? ¿Dirías que son responsables? ¿Cómo lo sabes?
 - e. ¿Qué dos expresiones utilizan para comenzar y para terminar la carta? ¿Cómo se dicen en tu lengua?
 - f. ¿Te parece una carta razonable? ¿Cómo sabes?
3. Escribe una carta al director/a la directora de tu colegio presentando vuestro plan de acción. No olvides el tipo de texto: carta formal. (Extensión)

ANEXO VI Rubrica para la presentación oral

Criterios	1	2	3
TEMAS	No identifica el problema o lo presenta de manera inapropiada	Identifica el problema, pero no lo explica con claridad.	Identifica claramente el tema y lo explica en relación a otros problemas
PERSPECTIVA	No formula con claridad su propio punto de vista.	Formula su punto de vista con cierta claridad, pero analiza solo los puntos fuertes del mismo	Presenta su propio punto de vista y analiza sus puntos fuertes y sus puntos débiles con claridad.
EVIDENCIA	No identifica ni evalúa los datos con claridad	Identifica los datos presentados como evidencia, pero no analiza su credibilidad	Identifica claramente los datos presentados como evidencia y analiza su credibilidad añadiendo nueva información
IMPLICACIONES	No evalúa las consecuencias de su propuesta	Evalúa las consecuencias de su propuesta, pero no todas	Evalúa las consecuencias de su propuesta en profundidad
INTERACCIÓN ORAL	<ul style="list-style-type: none"> • Interactúa mínimamente en intercambios 	<ul style="list-style-type: none"> • Interactúa hasta cierto punto en intercambios 	<ul style="list-style-type: none"> • Interactúa con confianza en intercambios

	<p>sencillos y ensayados, usando un lenguaje verbal y no verbal</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Usa mínimas frases básicas para comunicar ideas, sentimientos e información. 	<p>sencillos y ensayados, usando un lenguaje verbal y no verbal</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Usa algunas frases básicas para comunicar ideas, sentimientos e información 	<p>sencillos y ensayados, usando un lenguaje verbal y no verbal</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Usa frases básicas eficazmente para comunicar ideas, sentimientos e información
<p>USO DE LA LENGUA</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Tiene dificultad para hablar/escribir usando una variedad de vocabulario, estructuras gramaticales y convenciones elementales; al hablar, comete numerosos errores en la pronunciación y entonación, lo que dificulta la comprensión ● Organiza información básica limitada y no usa recursos de cohesión elementales 	<ul style="list-style-type: none"> ● Habla/escribe haciendo un buen uso, generalmente preciso, de una variedad de vocabulario, estructuras gramaticales y convenciones elementales; al hablar, comete algunos errores en la pronunciación y entonación, pero estos no dificultan la comprensión ● Organiza información básica y usa con precisión una gama limitada de recursos de cohesión elementales 	<ul style="list-style-type: none"> ● Habla/escribe eficazmente, usando con precisión una variedad de vocabulario, estructuras gramaticales y convenciones elementales; al hablar, su pronunciación es clara y su entonación es excelente, lo que facilita la comunicación ● Organiza claramente información básica y usa con precisión una gama de recursos de cohesión elementales

ANEXO VII Muestras de los diarios de clase

ACTIVIDAD 1

La intención inicial de establecer los conocimientos previos sobre el tema que tienen los alumnos, tanto desde el punto de vista conceptual como lingüístico, ha resultado algo más complicada de lo inicialmente previsto. Aunque la selección de fotografías se ha hecho con la intención de anticipar algunas respuestas, ha sido un poco complicado al principio conducir a los alumnos en la dirección adecuada, que no era sino la de hacerles reflexionar sobre el tema de la comunidad desde un punto de vista en general. Ha sido necesario reconducirlos y sacarlos de lo que para ellos, como grupo de jóvenes adolescentes, supone una comunidad: el colegio.

Algunas de las fotos han supuesto un desafío para el análisis, sobre todo la que contiene animales porque algunos alumnos no la veían como una entidad con un fin común. Para ellos, lo más evidente, por su nivel de madurez, es entender el concepto comunidad como algo muy cercano a ellos. Por eso, se han identificado rápidamente con las imágenes del colegio, incidiendo en el término “spirit” para referirse a la comunidad escolar, y nada con la imagen de la aldea en los Andes, que no han llegado a sentir como grupo que comparte un objetivo común.

Ha sido realmente interesante constatar las ideas que tienen sobre una comunidad, y compartir ideas (no imponerlas) ha motivado a algunos alumnos tradicionalmente tímidos a participar aportando sus pensamientos. Por supuesto, esta introducción se ha producido con gran aporte de L1, pero muchos alumnos se han animado a intentar la L2.

El tiempo dedicado a tomar notas y a organizarlas en los cuadernos ha sido útil para fijar el aprendizaje, pero, en otra ocasión, les dejaría algo más de espacio y tiempo para hacer corrección de las notas en parejas.

ACTIVIDAD 2

El hecho de plantearles la elección de vocabulario ha tenido un efecto positivo en la dinámica de trabajo del grupo, que no ha dudado a la hora de lanzarse a proponer ideas. El hecho de aceptar la mayoría ha supuesto también un aumento en la confianza de algunos de ellos, sobre todo los más callados bien por timidez, bien por falta de confianza (no necesariamente en lengua extranjera).

A pesar de estar planteada como una actividad demasiado dirigida por el profesor, no ha dejado de ser efectiva, con lo que podría decirse que la combinación de estrategias de enseñanza tiene por supuesto su lugar en la clase, pues añade formas y maneras.

Ha sido gratificante ver que la implicación de los alumnos ha ido en aumento y que, cuando el tema es interesante y cercano, se sienten más motivados a participar. A veces se sienten limitados por la falta de vocabulario, sobre todo en este nivel, y recurren al inglés o el francés para suplir la falta de léxico. Algunos han seguido las pautas practicadas con anterioridad en clase para independizarse en la búsqueda de significados, sin tener que depender de manera casi absoluta del profesor.

La reflexión colectiva ha hecho que todos encuentren un lugar para la reflexión; también el trabajo en grupos, o mejor dicho, el trabajo colaborativo.

La organización del vocabulario en la pizarra, los mapas mentales y los diagramas han ayudado bastante a afianzar el aprendizaje (ver copia del cuaderno de José en Anexo VIII)

ACTIVIDAD 3

Algunos alumnos sienten que tienen derecho a reclamar que es el profesor quien les debe “lanzar” el conocimiento y que su único papel es el de recibirlo pasivamente. En contextos de enseñanza más tradicionales esto no parece suponer ningún problema, pero en una institución escolar donde la indagación y el desarrollo de la capacidad crítica están en el corazón del sistema, es obvio que esta percepción no tiene mucho lugar. Con la actividad 3 se ha puesto de manifiesto que, si bien se trataba de una actividad puramente lingüística y gramatical, algunos alumnos se han dado cuenta de que, para aprender, hay que

involucrarse activamente en el proceso. Quizás sea diferente para un adulto que aprende una lengua extranjera, pero en este contexto escolar no es tan evidente y, quizás, lo damos por hecho con demasiada facilidad.

La combinación de imágenes y vocabulario de accidentes geográficos de América Latina ha proporcionado a la actividad un aspecto más atractivo de lo esperado, pues ha generado explicaciones a la demanda de preguntas de los alumnos, especialmente en las referidas a lugares más remotos y misteriosos como la isla de Pascua o Machu Pichu.

ACTIVIDAD 4

El planteamiento de un texto formal no ha presentado ningún problema a primera vista, a pesar de mis reticencias iniciales por las posibles dificultades que un vocabulario formal podría conllevar. Al contrario, lo han encontrado asequible y han usado estrategias de aprendizaje de vocabulario ya practicadas con anterioridad. Incluso añadiría que algunos alumnos más avanzados han agradecido la inclusión de un texto con más desafío que los anteriormente propuestos. Creo que el crecimiento en madurez de algunos se va haciendo más evidente a estas alturas del año.

La personalización de la actividad, cuando tienen que rellenar espacios con información de sus propios países, les ha llevado a plantearse que esta asignatura también trata temas como la geografía. Esta aproximación conceptual ha sorprendido a algunos y ha provocado comentarios positivos sobre la manera de aprender español.

ACTIVIDAD 5

Esta actividad ha supuesto un cambio en la temporalización inicial prevista. Todavía tengo dificultad en adaptarme al recorte de tiempo que ha sufrido la asignatura desde septiembre, y tener periodos de clase de 45 minutos en vez de una hora y media impide, en algunos momentos, que el desarrollo de la clase se lleve de manera más efectiva.

La discusión generada a partir del vídeo, con las preguntas propuestas y el trabajo en grupo, ha puesto de manifiesto el análisis crítico que ha desarrollado en algunos alumnos. El vídeo claramente turístico producido por el gobierno chileno para vender el país como destino vacacional ha generado alguna que otra controversia entre los alumnos. Una alumna en especial ha considerado que a ella le “gustaría que le mostraran cómo es realmente un país para luego ser yo quien decida si quiero ir o no”. La idea de ver solo imágenes positivas sobre un lugar no les ha parecido apropiado para demostrar su realidad. Sin embargo, a través de las preguntas de comprensión, han sido capaces de analizar cómo la audiencia, o el productor, o la finalidad del texto influyen abiertamente en su comprensión.

La parte más lingüística de la actividad se ha quedado corta de tiempo, pero ha sido un buen ejercicio de síntesis y toma de decisiones a la hora de elegir el vocabulario más apropiado para describir las imágenes.

ACTIVIDAD 6 y siguientes

Esta actividad ha supuesto un desafío para los alumnos pues estos han encontrado que las categorías propuestas no estaban claras ya que algunos de los recursos se podían clasificar en más de un grupo. Es interesante constatar que la dificultad no ha partido en ningún momento del vocabulario, sino de una conceptualización no prevista a la hora de diseñar la tarea. Sin embargo, la falta de planificación no ha hecho sino promover una discusión verdaderamente profunda. Lo que en un principio era un ejercicio de categorización de información ha demostrado ser una actividad de pleno desarrollo de la capacidad crítica del alumno, a pesar de que la propia categorización es ya en sí misma una de las estrategias previstas para este desarrollo.

La discusión ha terminado derivando en la responsabilidad que los gobiernos, sobre todo los locales, tienen a la hora de diseñar una comunidad. Ha sido un buen punto de partida para implementar el elemento de Servicio del PAI. A partir de esta discusión, a los alumnos les ha quedado más claro que es necesario tomar responsabilidad en el contexto social en el que nos movemos. Así, ha sido más fácil entrar en las siguientes actividades, donde el análisis de las necesidades de la comunidad, así como tomar la decisión de señalar las prioridades en la elección de temas, todo esto en preparación de las siguientes actividades.

El trabajo colaborativo ha sido esencial y los grupos se han organizado bastante bien, a pesar de algunos alumnos con necesidades de aprendizaje que ha habido que reajustar en los organigramas de trabajo que se han ido formando según ha ido avanzando la actividad.

Se han encontrado algunas dificultades a la hora de distribuir el presupuesto en la actividad 7, pues el concepto de dinero, sobre todo de grandes sumas, no está claro para la mayoría de los alumnos de esta edad.

La presentación oral de los proyectos se ha basado en una rúbrica entregada a los alumnos de antemano y analizada con ellos. Aunque inicialmente el propósito era que los alumnos mismos formularan sus propias categorías de evaluación, la falta de tiempo ha obligado al profesor a presentar una rúbrica basada tanto en los conceptos lingüísticos como en los que

desarrollan la capacidad crítica.

En la presentación, la mayor dificultad ha residido en la comprensión de la rúbrica en sí, que se ha entregado en español. Habría sido más útil entregarla en inglés. Una vez comenzadas las presentaciones, los alumnos se han tomado la actividad con auténtica seriedad (algunos han querido incluso grabarlas) y han sobresalido algunos alumnos que normalmente tienen problemas de autoconfianza. Creo que la preparación y todos los pasos que se han seguido hasta llegar a esta actividad final ha facilitado la interacción. La actividad se ha realizado enteramente en español, con algunos alumnos sobresaliendo gratamente por encima de los demás.

La última actividad donde los alumnos han tenido que sintetizar y buscar palabras para decir frente a la cámara ha resultado más lúdica y caótica de lo anticipado. Pero hay que añadir a favor de los alumnos que esta implementación ha coincido con los últimos días del trimestre, nunca los mejores días para mantener la concentración.

ANEXO VIII Muestras de cuadernos

