

LA ENSEÑANZA DE HABILIDADES ACADÉMICAS, UNA HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO DE LA AUTOGESTIÓN DEL APRENDIZAJE

Manuela Álvarez Álvarez
Universidad de Deusto
manuela.alvarez@deusto.es

M^a Mar Boillos Pereira
Universidad de Deusto
mboillosp@opendeusto.es

Resumen

Esta comunicación se refiere a una experiencia de aula cuya finalidad es desarrollar la comprensión lectora y la composición escrita. Está dirigida a estudiantes plurilingües que realizan el grado en Educación Primaria en castellano y euskera.

En ella se recurre a procedimientos y dinámicas que favorecen el desarrollo de la autogestión del aprendizaje. Se fomenta la reflexión sobre el uso de ambas lenguas y se favorece el que se establezcan conexiones y comparaciones entre ellas. Se promueve la toma de decisiones y la responsabilidad propia, la motivación y el interés por aquello que se está aprendiendo como herramienta de gran potencialidad para la adquisición de otros aprendizajes.

Texto de la comunicación

Objetivos

Esta comunicación se plantea con los siguientes objetivos:

- Identificar los elementos concretos que permiten el desarrollo de la autogestión del aprendizaje a partir de una experiencia de aula cuya finalidad es el desarrollo de las habilidades académicas de comprensión lectora y composición escrita de textos manejados y producidos en el ámbito académico universitario en euskera y castellano.
- Contribuir a crear un espacio para la reflexión sobre cómo orientar mejor el trabajo de los estudiantes y facilitarles sus procesos de aprendizaje.
- Contribuir a crear un espacio en el que se ofrezcan herramientas para que puedan desarrollar adecuadamente su trabajo en la universidad.
- Servir de plataforma para articular una reflexión que conduzca a desarrollos de mejora de esta experiencia de aula.

Desarrollo de la experiencia de aula

1) Contexto de la experiencia de aula, necesidades a las que trata de responder y presupuestos teóricos desde los que se configura su planificación.

Esta experiencia de aula se sitúa en el marco de dos asignaturas obligatorias, *Lenguaje y destrezas comunicativas I* y *Lenguaje y destrezas comunicativas II*, de primero y segundo curso del grado en Educación Primaria. Estas dos materias de 6 ECTS cada una están concebidas para contribuir a la mejora de los usos lingüísticos de los estudiantes en euskera y en castellano.

Todos los estudiantes que participan en esta experiencia han entrado en contacto con las dos lenguas en sus estudios previos y, aunque presentan diferencias de nivel de dominio, todos ellos reciben contenidos disciplinares en ambas lenguas. La realidad, por tanto, es la de un plurilingüismo complejo si, además, se tiene en cuenta que también son usuarios, en diferentes niveles, de al menos una lengua extranjera, generalmente el inglés.

Para gestionar de manera más eficaz esta situación se parte de la consideración de que una instrucción encaminada a la mejora de los usos de esas lenguas en contacto no puede atenderlas como compartimentos estancos. El alumno es el mismo cuando recurre a una lengua y cuando recurre a la otra. El “tratamiento integrado de lenguas” no es un enfoque metodológico nuevo. Ya en la década de los 70 y de los 80 del siglo pasado, tanto en el ámbito anglosajón como en el francófono, es objeto de debate y estudio. En nuestro contexto más cercano, los movimientos en este sentido proceden fundamentalmente de administraciones e instituciones pertenecientes a áreas lingüísticas con dos lenguas en contacto (área lingüística del catalán, el País Vasco, etc.) o bien de otras en las que se impulsan programas educativos que, queriendo dar respuesta a la demanda social de uso de lengua extranjeras (especialmente el inglés), incluyen la presencia de procesos de enseñanza-aprendizaje integrados de dos o más lenguas. La mayor parte de las iniciativas que van en esta línea se sitúan en el ámbito de la formación lingüística previa a los estudios universitarios¹.

Por otra parte, se acuerda que en estas dos asignaturas en las que se enmarca la experiencia de aula que presentamos se atienda al *uso del euskera y del castellano escrito* que se produce en el *ámbito académico universitario*. Los destinatarios de las asignaturas son estudiantes que ingresan en la universidad y se encuentran en la necesidad de comprender los textos que circulan en este ámbito nuevo para ellos y en la necesidad de producir textos con los que poder demostrar lo que han aprendido. Por esta razón, se perfilan como contenidos de las asignaturas diferentes dimensiones de *la producción y la comprensión de textos académicos universitarios escritos en euskera y castellano*.

Con estas decisiones, tomadas para atender a las necesidades lingüísticas concretas de unos estudiantes, estamos posibilitando un espacio de encuentro entre las dos lenguas, euskera y castellano, necesario para a partir de él construir la planificación de su enseñanza integrada. Esta propuesta se configura desde los siguientes presupuestos:

- a) El procesamiento del *uso de la lengua*. Los objetivos que se pretenden alcanzar son fundamentalmente de carácter procedimental. Como es sabido, las operaciones mentales implicadas en el uso de la lengua tienen carácter transversal, es decir, no son específicas de cada lengua en concreto. Pero estudios teóricos y experimentales demuestran que esto no implica la adaptación automática en el uso de las diferentes lenguas. Diversos factores (como la tipología de las lenguas, el nivel de conocimiento que tienen los usuarios, etc.) dan la razón a que en la enseñanza integrada se tengan en cuenta tanto las capacidades generales como la especificidad de las estrategias necesarias para

¹ Baste como ejemplo de esta línea de trabajo la reciente publicación de Oriol Guasch (coord..) *El tractament integrat de les llengües*, Barcelona: Graò, Biblioteca d'Articles, nº 176, 2010.

su actualización en cada lengua en función de la situación específica de los usuarios respecto de estas lenguas².

- b) El conocimiento de las *situaciones discursivas* o contextos en los que tiene lugar la actividad de uso de la lengua: el enunciador y el enunciatario en tanto que agentes de una actividad social; las relaciones que se establecen entre ellos; y las intenciones o finalidades de la actividad comunicativa. Y el conocimiento de *género de texto* o *género discursivo* (texto como resultado de una como actividad enunciativa concreta, una *praxis* social determinada histórica y culturalmente), noción que se aparte de la visión estática que se desprende de la concepción tradicional de tipos de texto.
- c) Y, finalmente, la consideración (desde la teoría cognitiva) de que no se puede entender el *uso de la lengua* como contrapuesto al conocimiento analítico sobre el sistema de la lengua, sino como complementario e interrelacionado, tanto o más cuanto más complejas y especializadas sean las actividades comunicativas en las que participemos. Nos alejamos, por tanto, de planteamientos dicotómicos entre *uso de la lengua* y *reflexión metalingüística*.

2) La enseñanza de habilidades académicas y el desarrollo de la autogestión de aprendizaje.

La propuesta que presentamos (que abarcaría a las dos asignaturas mencionadas) está organizada en dos unidades didácticas orientadas a desarrollar estrategias de comprensión lectora y diversas dimensiones de la composición escrita. La primera unidad se lleva a cabo en la asignatura *Lengua y Destrezas comunicativas I* y la segunda unidad se inicia en esta misma asignatura y se amplía en *Lenguaje y Destrezas comunicativas II*.

En un primer nivel global de planificación se toman, sobre los diferentes componentes de la programación, decisiones como las siguientes:

1. Identificación de las dimensiones de la competencia lingüística que se van a trabajar³:

- *Comprender de forma eficaz y crítica textos escritos provenientes del ámbito académico-disciplinar de los estudiantes para responder a las metas personales o académicas, a nivel de usuario experto (C1) en euskera y castellano.*
 - *Producir textos escritos explicativos y argumentativos complejos y de larga extensión propios del ámbito académico-disciplinar para responder a las metas académicas a nivel de usuario experto (C1) en euskera y castellano.*
- Etc.

2. Contenidos que se han de poder movilizar:

La lectura comprensiva y crítica. Leer para aprender: la lectura en los estudios universitarios. Estrategias para la comprensión de textos escritos en castellano y euskera producidos en el ámbito académico:

- *Los elementos paratextuales de algunos textos académicos escritos en euskera y castellano.*

²² Oriol GUASCH "Plurilingüisme i formació lingüística dels escolars", en *El tractament integrat de les llengües*, Barcelona: Graò, Biblioteca d'Articles, nº 176, 2010, pp. 20-21.

³ No se pretende en ningún caso dar cuenta de todos los detalles de la planificación ni siquiera en este nivel global inicial. Se quiere únicamente hacer referencia a algunas de las decisiones tomadas a modo de ejemplo.

- *Las explicaciones en algunos textos académicos escritos en castellano y euskera: cómo están organizadas, cómo están relacionadas las ideas, qué hacer con las palabras difíciles.*
- *Puntos de vista y argumentación en algunos textos académicos escritos en euskera y castellano.*

La explicación y la argumentación en el ámbito académico. Tipos de argumentos. Técnicas argumentativas.

Caracterización del informe de lectura. Estructura del informe. Pautas para su planificación y revisión.

La monografía y la investigación. La polifonía monográfica. Estructura de la monografía. Pautas para su planificación y revisión.

Etc.

3. Estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Las estrategias empleadas combinan modalidades de trabajo personal, de trabajo en grupo cooperativo fuera del aula y de sesiones de grupo-clase:

- Exposición oral del profesor*
- Lectura y análisis de documentos*
- Elaboración de textos como respuesta a diversos tipos de demanda*
- Elaboración de un portafolio de aprendizaje como instrumento que permite organizar el trabajo del alumno, y reflexionar y valorar el progreso de aprendizaje de manera sistemática.*
- Etc.*

4. Sistema de evaluación. Las competencias se evaluarán a través de los siguientes instrumentos:

- Dos pruebas: una para valorar la comprensión lectora en las dos lenguas (30% de la nota final); otra, para valorar la composición escrita en las dos lenguas (40% de la nota final). La calificación es individual*
- Uso del Portafolio de aprendizaje (30% nota final). La calificación es grupal.*

5. Plan de trabajo del estudiante. Planificación de las horas de trabajo dentro y fuera del aula y actividades que se llevan a cabo.

Además, está establecido que como resultado del número de créditos asignados a cada asignatura (6 ECTS cada una) las clases presenciales, 4 a la semana, se desarrollen 2 en cada una de las lenguas que son objeto de aprendizaje: el castellano y el euskera.

A partir de esta programación más global, se planifican dentro de cada unidad didáctica una serie de *secuencias formativas* que permiten concretar todas las decisiones y opciones adoptadas en la instancia de diseño a la que antes nos hemos referido. Estas secuencias tienen todas ellas la misma estructura y se llevan a la práctica siguiendo unas mismas técnicas y dinámicas.

1. La *primera fase de cada secuencia formativa* se inicia con una explicación de lo que se pretende lograr y cuál va a ser el camino para alcanzarlo. La explicación se realiza en las dos lenguas por los dos profesores de las asignaturas. En algunas secuencias también se dedica un tiempo a posibilitar la activación de los conocimientos previos que puedan tener los estudiantes.

Esta primera fase se considera de gran importancia. El que se tengan presentes los objetivos pretendidos es una preocupación constante del profesor incluso en la fase de desarrollo de cada secuencia. Los estudiantes han de situarse ante los objetivos pretendidos para valorar el proceso de aprendizaje que están realizando. Valgan como ejemplos los inicios de dos secuencias formativas que presentan a continuación:

II SEKUENTZIA DIDAKTIKOA
Elementu paratestualak.
Los elementos paratextuales.

IKASKETA EMAITZAK - RESULTADOS DE APRENDIZAJE:

<ol style="list-style-type: none"> 1. Testu akademikoa eraginkortasunez irakurtzeko elementu paratestualak erabiltzea garrantzitsua dela konturatu. 2. Testu akademikoa kritiko eta hausnartuta ulertzeko elementu paratestualak erabili. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ser conscientes de la importancia de utilizar los elementos paratextuales para realizar una lectura eficaz de un texto académico. 2. Hacer uso de los elementos paratextuales en la comprensión crítica y reflexiva de los textos académicos.
---	---

IV SEKUENTZIA DIDAKTIKOA
Azalpenak testu akademikoetan.
Estrategias para intensificar la comprensión de textos explicativos

IKASKETA EMAITZAK - RESULTADOS DE APRENDIZAJE:

<ol style="list-style-type: none"> 1. Azalpen testuaren ulermena eta gero oroimena indartzen lagungarri ditugun estrategiak ezagutu. 2. Azalpen testuaren edo testu zatiaren egiturari igarri. 3. Azalpenean erabilitako prozedurak identifikatu. 4. Arreta ideiak elkarren artean lotzen dituzten elementu edo esapideetan jarri 5. Ideien artean zehazten diren erlazio tipoak identifikatu. 6. Azalpenean narrazioak duen zereginaz konturatu. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer qué estrategias nos pueden ayudar a intensificar la comprensión de textos explicativos y su recuerdo. 2. Reconocer la estructura de un texto o fragmento explicativo. 3. Identificar los procedimientos que se usan para realizar la explicación. 4. Centrar la atención en los elementos o expresiones que vinculan las ideas. 5. Identificar los tipos de relación que se establecen entre las ideas. 6. Darse cuenta del papel de las narraciones dentro de una explicación.
---	---

2. En la *fase segunda o de desarrollo de cada secuencia formativa* se presentan los conocimientos que los estudiantes tienen que ser capaces de movilizar para la realización de las diferentes tareas. Esta presentación se realiza sólo en euskera y en el espacio de tiempo presencial que le corresponde a esta lengua. Mientras tanto, ya comienza la ejercitación necesaria para alcanzar los objetivos:

a) Diferentes tareas de lectura y análisis de textos académicos escritos en castellano y euskera con la finalidad de desarrollar estrategias que posibiliten una comprensión más profunda y crítica del conocimiento que en ellos se transmite. Entiéndanse como ejemplos las actividades siguientes:

- *Formula las preguntas a las que da respuesta cada uno de los siguientes fragmentos de textos siguientes.*
- *Identifica, en el anterior fragmento, las partes significativas que permiten determinar su estructura.*
- *Identifica en el siguiente fragmento y en todos los anteriores las definiciones que aparecen, sus características y las fórmulas utilizadas para su construcción.*
- *¿Qué información nos da la tapa de los siguientes libros? ¿En qué elementos te fijas? ¿Qué puedes adelantar sobre el contenido de los textos?*
- *¿Qué información nos dan las siguientes notas? ¿Qué función cumple cada una?*
- *Identifica los indicios que el siguiente texto ofrece en el señalamiento de perspectivas diferentes de un tema.*
- *Busca en el siguiente texto expresiones que indican la presencia de puntos de vista diferentes y señala a quienes se atribuyen.*
- *Etc.*

b) Diferentes tareas de escritura de textos académicos, textos escritos en castellano y euskera que se solicitan a los estudiantes en el ámbito formativo universitario para habitualmente demostrar lo que han aprendido. Valgan como ejemplo las siguientes actividades:

- *Elabora un apunte o esquema a partir de la lectura del siguiente texto.*
- *Comparad los apuntes realizados y elaborad uno que resulte de la puesta en común dentro de cada grupo de trabajo.*
- *Elaborad una ficha de lectura a partir del apunte o esquema realizado por el grupo de trabajo. Su finalidad es facilitar el estudio para un examen.*
- *A partir de la lectura de unos textos, laborad un texto expositivo-explicativo de alrededor de 40 líneas que responda a un interrogante dado y que siga un plan textual determinado.*
- *A partir de la lectura de unos, cada grupo de trabajo ha de elaborar un “informe de lectura” cuya extensión no ha de ser mayor de 6 páginas, incluida la portada.*
- *Etc.*

Esta fase de ejercitación se lleva a cabo, como es lógico, en las dos lenguas. Y, además, se lleva a cabo recurriendo a los mismos géneros discursivos y realizando el mismo tipo de actividades. De esta manera, se pretende que el dominio mayor de una de las dos lenguas permita reforzar y apoyar el uso de la otra.

Mientras se desarrollan estas actividades en grupo o individualmente dentro del aula, los estudiantes reciben el necesario *feedback* para valorar el resultado de ese aprendizaje y su proceso. El profesor hace preguntas para asegurar la adecuada comprensión de la tarea que tienen que realizar; resuelve dudas o proporciona pautas

para que los estudiantes puedan determinar si el proceso de aprendizaje que están llevando a cabo es el que se espera que realicen. Gran parte de esta labor de *feedback* puede ser aprovechada en relación a los usos de ambas lenguas.

Paralelamente al trabajo que se desarrolla en el aula, los estudiantes han de realizar una labor personal de lectura y preparación de las actividades que lo posibilitan. Además, fuera del aula también han de ir confeccionando en grupo, y a lo largo de todo el curso, un Portafolio de Aprendizaje. Este Portafolio tiene una estructura que se asienta en torno a las secuencias formativas. Respecto a cada una de ellas, el grupo de trabajo ha de decidir cuál es la actividad que van a presentar que mejor evidencie lo que han aprendido en ella y una reflexión sobre los logros que han alcanzado. Este Portafolio tiene como objeto la mejora del uso de las dos lenguas, euskera y castellano, en las que, además, irá redactado.

De esta manera, en torno a cada una de las secuencias formativas se integra el trabajo que se hace dentro y fuera del aula para el logro de los resultados de aprendizaje pretendidos.

Los procedimientos, las técnicas y las dinámicas de trabajo que se implementan en la gestión de las diversas secuencias formativas tal y como están configuradas conectan con componentes claves para el desarrollo de la autogestión del aprendizaje. La experiencia vivida durante el proceso de aprendizaje pone al estudiante en disposición de desarrollar una serie de capacidades y de mostrar unas actitudes necesarias y directamente relacionadas con “este concepto”. Los elementos concretos relacionados con esta experiencia de aula que permiten la autogestión son los siguientes:

1. Responsabilidad propia y participación cuyo de desarrollo se fomenta a través de:

- El trabajo en grupo cooperativo: modalidad de trabajo que se emplea en la elaboración del Portafolio de Aprendizaje (actividad mantenida a lo largo del todo el curso) y de manera puntual en algunas actividades que se desarrollan en el aula como, por ejemplo, cuando a partir de guiones individuales sobre un texto o varios, el grupo tiene que elaborar un guión único que sirva de pauta para la realización posterior de un informe de lectura.
- Una calificación grupal del trabajo realizado durante el curso (el Portafolio de Aprendizaje) y una calificación individual (dos pruebas para valorar los logros alcanzados en comprensión lectora y composición escrita en ambas lenguas).
- El uso de pautas para la gestión del tiempo colectivo:

Pautas que pueden orientaros a ser más eficaces en el trabajo grupal:

- *Damos muchas vueltas a las cosas, repitiendo argumentos, y no avanzamos*
- *Algunos miembros del grupo no contribuyen lo suficiente*
- *Cuando tomamos decisiones, no establecemos con claridad quién debe hacer qué cosa*
- *Con frecuencia discutimos sobre cosas no relevantes o poco útiles para nuestro trabajo*
- *No nos explicamos suficientemente los unos a los otros los resultados de nuestro trabajo independiente*
- *En nuestras reuniones suele haber muchas ausencias*
- *Las reuniones no están bien planificadas y dirigidas.*

- *Algunos miembros del grupo no hacen suficientemente bien su parte del trabajo.*
- *Etc.*

-El uso de pautas para planificar y evaluar las reuniones de grupo:

- *Planificar el contenido de cada reunión de grupo: realización de tareas posibilitadoras de los aspectos que se van a trabajar, quien va a realizarlas, tareas que se van a desarrollar en la reunión, etc.*
- *Evaluar cada reunión de grupo: avances, dificultades, aspectos que se han de mejorar, etc.*
- *Anotar tareas pendientes, plazos, responsabilidades, etc.*
- *Etc.*

-Posibilidad de intercambiar y contrastar las propias experiencias de aprendizaje con los demás: en el trabajo que se desarrolla dentro del aula y en grupo se promueven a lo largo del curso actividades breves de reflexión conducentes a intercambiar y comunicar este tipo de conocimiento procedimental.

-Un plan de trabajo en el que se especifican las tareas que se han de llevar a cabo dentro y fuera del aula y el tipo disponible para su realización.

2. Motivación e interés por aquello que se está aprendiendo. Este componente de la autogestión del aprendizaje es inseparable del anterior. La asunción de responsabilidad y participación por parte del alumno implica un alto grado de motivación que a su vez contribuye al desarrollo de percepciones de autoeficacia y control personal. Como estímulos para su propia motivación se hace uso de los siguientes elementos:

-El tipo de tareas que tienen que realizar⁴: son tareas que están contextualizadas y, por tanto, tienen objetivos funcionales propios, además de los objetivos pedagógicos con los que se plantean. Son tareas que responden a las necesidades de comprensión lectora y composición escrita a las que se enfrentan los estudiantes cuando ingresan en la universidad:

*comprender de manera crítica los textos académicos, una herramienta de gran potencialidad para la adquisición de otros aprendizajes.

*componer textos escritos, un medio habitual para demostrar lo aprendido y para iniciarse (dentro de los estudios de grado) en la construcción del conocimiento (con la elaboración de monografías, o el trabajo final de grado).

- Las preguntas realizadas por el profesor para asegurar la adecuada comprensión de las tareas que se tienen que llevar a cabo los estudiantes, cuál es el propósito y los objetivos de éstas.

3. Capacidad de reflexión. Esta capacidad se desarrolla tanto en lo que corresponde al uso idiomático (contraste y comparación de las lenguas que el estudiante usa para comprender y elaborar textos académicos universitarios) como en lo relativo al proceso de aprendizaje que se lleva a cabo.

El hecho de que se maneje el mismo tipo de discurso en las dos lenguas intensifica las conexiones realizadas por los “estudiantes plurilingües” entre los

⁴ Ejemplos de este tipo de tareas se señalan en las páginas 5 y 6.

conocimientos transversales compartidos por las dos (castellano y euskera) y entre los conocimientos específicos o particulares de cada una de ellas.

La reflexión sobre el aprendizaje está presente también a lo largo de todo el curso, fundamentalmente a la elaboración del Portafolio que como es grupal posibilita que se hagan conscientes, se comparen y se contrasten diferentes formas y ritmos de aprendizaje.

4. **Capacidad de autoevaluación.** Esta capacidad se desenvuelve tanto en lo que respecta a los progresos idiomáticos (en concreto de comprensión y composición de textos académicos escritos), como en lo relativo a la capacidad de autoevaluar el proceso de aprendizaje y los medios (estrategias y técnicas) seleccionados para ello. Los instrumentos a los que se recurre tienen forma de pautas o indicadores de evaluación. Valgan como ejemplos los siguientes:

- **Indicadores de evaluación**
- *Identifica cómo el enunciador se construye como expositor; los modos a los que apela para respaldar su autoridad; la forma en la que delega la responsabilidad enunciativa cuando introduce otras voces, etc.*
- *Identifica la hipótesis sostenida por el autor del texto y los argumentos que la sostienen.*
- *Identifica la dimensión polémica del texto: con quién se discute, qué sostiene el adversario y cómo es refutado.*
- *Observa la presencia de conectores y analiza su valor argumental.*
- *Analiza cómo se construye el enunciador y el enunciatario en un texto.*
- *Identifica las técnicas o recursos con las que se presentan los argumentos en un discurso y su valor argumental.*

- **Indicadores de evaluación**
- *El texto guarda fidelidad a los conceptos expresados por la fuente.*
- *El informe presenta un enunciatario como “desconocedor” del texto fuente.*
- *El productor del informe se construye como “especialista”.*
- *El texto integra debidamente los textos fuente construyendo significados jerarquizados.*
- *Se señalan debidamente las diferentes voces (texto/-s fuente/-s y discurso propio).*
- *Se da una relación armónica entre la cantidad de citas y el texto.*
- *El informe presenta una estructura clara y coherente.*

- Pautas para la reflexión sobre el proceso de aprendizaje**
- ¿Qué habéis aprendido con el intercambio de conocimientos en las reuniones de grupo?
 - ¿Qué habéis aprendido en relación a técnicas, procedimientos o dinámicas de trabajo que antes no poníais en práctica?
 - ¿Qué pautas no os han resultado eficaces y por qué?
 - ¿Qué problemas se te han planteado y cómo los has resuelto?
 - Etc.

Ayudar a los estudiantes a adquirir los elementos anteriores (capacidades, actitudes, etc.) favorece, sin duda, el desarrollo la capacidad de *autogestión del aprendizaje*. Con la enseñanza de habilidades académicas se ofrece al estudiante una potente herramienta para que desarrolle adecuadamente su trabajo en la universidad y también para *aprender a aprender*.

Conclusiones

Del trabajo anterior se desprenden las siguientes conclusiones y aportaciones:

1. La enseñanza de las habilidades académicas se manifiesta como una herramienta de gran valor para el desarrollo de la autogestión del aprendizaje.
2. *Aprender a aprender* habilidades académicas (comprensión y expresión escrita) significa alcanzar mayores niveles de dominio idiomático. De ahí la máxima de Peris (1996: 23) “cuanto mayor sea la competencia de aprendizaje, mayor será la competencia de comunicación”.
3. Se presenta un espacio para la reflexión sobre cómo orientar el trabajo de los estudiantes y facilitar sus procesos de aprendizaje.
4. Se presenta una plataforma que permite articular desarrollos de mejora de esta experiencia de aula

Bibliografía

Álvarez, M. (2008). “Promover el aprendizaje de la competencia escritura: secuencias en las que se combina el trabajo individual y el trabajo cooperativo”, *Revista de Docencia Universitaria*, Monográfico I: Formación centrada en competencias.

Guasch, O. (coord.) (2010). *El tractament integrat de les llengües*. Barcelona: Graó.

Jiménez Raya, M. (1994). “Aprendizaje centrado en el alumno: desarrollo de la autonomía del aprendiz de lenguas extranjeras”. Benítez, P. y Fundación Actilibre (coords.). *Didáctica del español como lengua extranjera 2*. Madrid: Cuadernos Tiempo Libre.

Martín, E. y Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza Editorial.

Martín Peris, E. (2000): "La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta, *Frecuencia L*, 13, pp. 3-30.

Martín Peris, E. (1999): "L'educació per a l'autonomia: un nou paradigma docent?", *ARTICLES de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 18, pp. 7-25.

Martín Peris, E., (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de ELE*. Tesis doctoral. Disponible en su página personal.

Sánchez González, M. (2009). *La autonomía y su aplicación a la didáctica de lenguas extranjeras: posibilidades y límites*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

¿Cómo contrarrestar los efectos negativos que una experiencia de enseñanza innovadora puede provocar en un estudiante habituado a unos modos de trabajo tradicionales?