



Uno de los aspectos clave de la integración del trabajo con el PEL en las aulas es, sin duda, el hecho de entender que no es suficiente con incorporar o introducir actividades concretas del PEL sino que es necesario imbuir todo el procedimiento metodológico de la esencia del PEL. Por eso es necesario ir más allá de las actividades en sí y estudiar la manera o las maneras de trabajar con una visión más globalizadora que permita prever un objetivo final igual para todos, pero con la posibilidad de trabajar de formas diversificadas, según tipos de aprendientes. No estamos hablando de una metodología nueva porque este planteamiento ya tiene lugar en las aulas de primaria. Por eso es importante hacer primero una prospección sobre lo que ya hacéis en clase respecto a una metodología basada en la autonomía.

Queremos insistir en que el PEL, como veíamos en las respuestas a la pregunta: “¿Qué aporta el PEL?”, sólo es un instrumento al servicio de una metodología activa que pretende fomentar la autonomía del aprendiente, entendiendo por tal la toma de conciencia de uno mismo como aprendiente y usuario de lenguas, así como la toma de conciencia de los caminos más adecuados para cada uno para aprender más y mejor.

Hemos agrupado las preguntas en un único bloque porque todas tienen un punto en común: el tipo de metodología más adecuada para incorporar el PEL y si ésta hará que se aprenda más y mejor. Vayamos por partes. De entrada, queremos establecer unas premisas muy importantes que no nacen de la nada, sino de los resultados de la experimentación que se ha llevado a cabo:

- a) No hay una receta mágica porque el trabajo con el PEL es tan flexible como para que cada maestro/a la adapte a sus maneras de hacer y a su contexto.
- b) El trabajo con el PEL no se puede ver como un añadido, no tiene ningún sentido si no se incorpora y se interrelaciona con las actividades de clase. Pensamos que, como decíamos, es un instrumento al servicio de una metodología que tiene en cuenta la autonomía y, como tal, es una herramienta más, como lo es el libro de texto o las propuestas didácticas del maestro/a. La experimentación nos ha demostrado que, si está incorporado de forma coherente a la dinámica de clase, entonces no quita tiempo en ningún sentido. El problema está en si se trabaja desde un metodología muy centrada en el profesor/a y se quiere utilizar un instrumento que fomenta un aprendizaje, como veíamos, en la que el aprendiente es el agente activo.



Una vez dicho esto, especificamos en este apartado la respuesta a la pregunta “¿Tenemos que cambiarlo todo?” Para eso, describimos los rasgos principales de metodologías centradas en el aprendiente para pasar a presentar ejemplos de propuestas concretas de cómo aplicar esta metodología en el aula. La descripción exhaustiva del proceso que se ha seguido para la construcción de una metodología que ayuda a trabajar con el PEL ayudará a ver qué es lo que cada maestro/a tiene que reestructurar o añadir para poderla aplicar. No penséis, sin embargo, en ningún momento, que tenéis que comenzar de cero.

El aprendiente como agente del propio aprendizaje

Cuando hablamos de un aprendiente activo, no tenemos que pensar únicamente en los aspectos lúdicos del aprendizaje (que, naturalmente, tienen que estar), sino más bien en un aprendiente cognitivamente activo. Entendemos por tal un aprendiente que, al enfrentarse a las diversas tareas o actividades de aprendizaje, activa todas sus habilidades estratégicas (cognitivamente hablando) para conseguir llevarlas a cabo, y eso de forma consciente y planificada. Se trata de un aprendiente que acepta corresponsabilizarse de su aprendizaje, en el sentido de que va tomando el control de su propio proceso, y eso de forma gradual y muy pautada por el maestro/a.

Las ideas que aparecen en este apartado se basan en las propuestas de Van Lier (2003: 120-123) sobre las maneras más idóneas de desarrollar una metodología que fomenta la conciencia lingüística y de aprendizaje (base, como veíamos, de la autonomía) y una condición para que el aprendiente se vuelva realmente agente activo del propio aprendizaje, que es precisamente lo que propugna el PEL.

Según Van Lier, hay unas condiciones generales ineludibles:

1. La actividad del alumno/a es central, concretamente, la participación de los alumnos en actividades lingüísticas significativas. Con eso, entiende actividades de lengua que no reproducen únicamente patrones lingüísticos sencillos, sino más bien actividades que obliguen al alumno/a a buscar aquellos elementos lingüísticos que les ayuden a expresar, dentro de un marco acotado al principio, aquello que dentro de un tema o ámbito realmente quiera expresar.
2. La percepción forma parte integral del aprendizaje: el alumno/a tiene que aprender a



percibir el caudal lingüístico que ofrece el maestro/a, el libro de texto u otros y que le resulta más adecuado para expresar aquello que quiere expresar. Se trata de que se espabile, en el sentido de que fantasee con la lengua, aunque quizás no exista la palabra, eso es lo que Van Lier entiende por *percepción*. Por ejemplo parafraseando, recurriendo a la comparación o incluso inventando una palabra a partir del conocimiento que ya posee de la lengua nueva.

3. La creatividad se convierte en el eje vertebrador de las propuestas didácticas que pretenden fomentar la conciencia lingüística y de aprendizaje. Se entiende *creatividad* mucho más allá que la que ofrece una visión lúdica del aprendizaje. Si bien es cierto que el aspecto lúdico es el que más ayuda a trabajar con actividades de conciencia lingüística y de aprendizaje, es necesario tener en cuenta que la creatividad fomenta realmente el aprendizaje si se enfrenta al aprendiente a retos cognitivos que le obliguen a investigar sobre el funcionamiento de la lengua. Eso es lo que se entiende por *juego lingüístico*: activar estrategias de inferencia y deducción para ir buscando las maneras más adecuadas para expresar lo que se quiere expresar. En este sentido, el aprendiente adopta el rol de experto (que generalmente queda reservado al maestro/a) y no recibe de él los elementos lingüísticos que necesita para conseguir una tarea de aprendizaje, sino que, con su ayuda y la de otros aprendientes, los busca él mismo, los prueba y los rectifica si hace falta.
4. La reflexión lingüística está estrechamente relacionada con la creatividad y con la percepción en tanto que, si el aprendiente se vuelve “investigador de la lengua”, ésta emerge de forma natural. Ahora bien, debemos tener claro que no se tiene que caer en grandes explicaciones metalingüísticas con un metalenguaje específico, demasiado complejo para los alumnos. Muchas investigaciones alrededor de este tema (sobre todo en el ámbito de lenguas maternas) demuestran como, en actividades creativas con lengua, en las que los niños y las niñas tienen que crear a partir de un trabajo colaborativo textos propios a partir de todo el abanico de posibilidades lingüísticas que se les ofrece, llevan a cabo una intensa actividad metalingüística durante la cual no necesariamente utilizan términos muy específicos. Se trata de que, en tanto que crean textos adecuados a su edad y a sus intereses (un póster, una revista para la escuela, etc.), se les da el espacio necesario para que fantaseen con la lengua que están aprendiendo, que se inventen modos nuevos y expliquen cómo los han creado, que imiten lo que les es útil para sus producciones, en definitiva, que jueguen con la



lengua.

5. La evaluación propia de las producciones ocurre en un contexto donde todos los niños y las niñas se consideran “expertos potenciales y adoptan el papel de investigadores de la lengua”. Éste es otro aspecto primordial. Se trata de una evaluación que, no solamente tiene que hacer el maestro/a, sino, y sobre todo, el grupo clase o en los grupos pequeños. Esta visión crítica de las propias producciones es, junto con la creatividad, un aspecto clave en el desarrollo de la conciencia lingüística y de aprendizaje.

El rol del maestro/a

Hasta aquí los rasgos generales de la metodología más adecuada para incorporar el PEL u otros instrumentos de mediación. Respecto a la actuación del maestro/a, que pretende incorporar una metodología centrada en el aprendiente, o sea, una metodología que tiene en cuenta la autonomía, es importante que entienda su papel como mediador en el aprendizaje. El concepto de mediación es, a nuestro entender, clave para comprender, no sólo qué implica para él este tipo de metodología, sino también para entender el sentido del PEL.

Ya concretando, Van Lier, así como otros autores (Esteve, 2002, Cots y Nussbaum, 2003), están de acuerdo en el hecho de que las metodologías basadas en proyectos o secuencias didácticas son las más adecuadas para que se pueda materializar la metodología descrita.

Ahora bien, también debemos pensar en la manera en que tiene que actuar el enseñante si pretende trabajar con secuencias didácticas.

Este es el ámbito en el que nos centraremos a continuación: cómo construir secuencias didácticas que propicien la incorporación de actividades para la toma de conciencia sobre el aprendiente y su proceso de aprendizaje, por tanto, que propicien la incorporación del trabajo con el PEL. Nos centraremos en dos puntos clave:

- a) La secuencia didáctica: qué es, cómo se construye.
- b) Lo que debe tener en cuenta el maestro/a para construirla (aquí hablaremos del enseñante como mediador).



La secuencia didáctica: ¿qué es, cómo se construye?

Una secuencia didáctica se basa en el planteamiento del enfoque por tareas y tiene las características siguientes:

- Tiene un objetivo comunicativo (no gramatical) que se presenta en forma de encargo de trabajo inserto dentro de un proyecto. Este encargo tiene que provocar pequeños conflictos o retos cognitivos, es decir, tiene que hacerles pensar (esto liga con la creatividad de la que hablábamos más arriba). Eso significa que el nivel de dificultad tiene que ser un poco superior al nivel actual de los alumnos. La razón es que precisamente este hecho es el que empuja a buscar y a ser creativos, a jugar con la lengua y a convertirse, como veíamos, en pequeños investigadores lingüísticos.
- Presenta una actividad globalizadora que comprende, de forma integrada y muy interrelacionada, tareas o subactividades de índole diversa para la consecución del objetivo comunicativo. Algunas de estas actividades tienen que estar dirigidas específicamente a reflexionar sobre la lengua y la comunicación, y eso de una manera adaptada al nivel de los alumnos. Se trata de actividades que obligan a los alumnos a investigar sobre la lengua y su aprendizaje, a experimentar con la lengua y a razonar sobre los resultados de esta pequeña experimentación.
- Prevé fases de trabajo individual, en grupo clase y fases en grupos pequeños. Cada fase tiene que ir acompañada de una temporalización muy clara. Es importante tener en cuenta que no siempre se debe hacer todo en grupo: en este tipo de trabajo, se hace necesario dejar un espacio para la pequeña investigación o reflexión individual. La razón es que, de esta manera:
 - o cada niño o niña puede ver por sí mismo lo que puede aportar al grupo
 - o el maestro/a puede prever qué puede hacer cada uno por sí mismo
- Prevé una planificación por parte de los mismos alumnos para la fase de trabajo en pequeños grupos. Eso significa que, antes de comenzar esta fase, los alumnos tienen que desarrollar un pequeño plan de trabajo en el que tienen que planificar qué harán para desarrollar la tarea en cuestión. Esto sirve para



transferirles de forma gradual la responsabilidad de la tarea, lo cual implica que se tienen que responsabilizar.

- Prevé fases de evaluación, individual y conjunta, de los diferentes pasos que se están haciendo y de la manera cómo se están haciendo. La co-evaluación, como explicitamos en el apartado sobre evaluación compartida, se constituye en uno de los aspectos más importantes del trabajo con el PEL.
- Prevé una evaluación final tanto del producto como del proceso que aporta un elemento de evaluación formativa importante en la medida que proporciona información del proceso para mejorar el resultado.

Los aspectos más importantes de la organización de la docencia por secuencias didácticas es que éstas hacen que el alumno/a:

1. Active constantemente tanto los conocimientos previos como las estrategias necesarias para ir sacando adelante la tarea.
2. Haga una prospección sobre el objetivo de la tarea y averigüe qué habilidades le ayudarán a mejorar la consecución de este objetivo y de qué manera lo harán.
3. Reflexione sobre la dificultad de la tarea a la que se encara y eso a partir de la verbalización de la voz interior, que muy a menudo llevamos a cabo de una manera intuitiva en el momento de enfrentarnos a tareas de aprendizaje: “¿cómo deber ser eso?, no tengo ni idea de por dónde comenzar, ¡ahora ya lo veo!”.
4. Reflexione sobre cuáles son sus necesidades respecto a la tarea y qué implica ésta forzosamente.

Estos procesos son altamente formativos, ya que fomentan la monitorización (o control de la propia producción durante el proceso), la evaluación del proceso estratégico (“¿Vamos bien por aquí o no?, etc.) y ayudan a iniciar un diálogo constructivo entre docente y alumno/a, que favorece el traspaso gradual de la responsabilidad del proceso de aprendizaje a éste, siempre tomando como punto de partida el nivel de madurez y la edad del alumnado.

Ya entrando en detalle respecto a la esencia de las actividades del PEL o similares, Van Lier (2003) apunta que no es suficiente con integrar actividades puntuales de reflexión sobre la



lengua y su aprendizaje en lo que él denomina el *nivel micro*. Este nivel se refiere a la actuación por parte del maestro/a que tiene lugar en el aula cuando los alumnos están haciendo las actividades y aparecen oportunidades para incorporar reflexiones sobre la lengua y su aprendizaje. Van Lier enfatiza, en todo momento, la necesidad de hablar de un andamiaje en un ámbito más superior, que explicamos a continuación.

Una forma útil de fomentar una interacción significativa entre profesor/a y alumno/a que permita la activación de estrategias de aprendizaje es el andamiaje (*scaffolding*) que se define como:

“A process of ‘setting up’ the situation to make the child’s entry easy and successful and then gradually pulling back and handing the role to the child as he becomes skilled enough to manage it.” (Bruner, 1983: 60, en Van Lier, 2003: 124)

Este proceso se consigue cuando el maestro/a, después de tener en cuenta el conocimiento que pueden tener los alumnos en relación a una actividad determinada (de hecho, eso es la base del constructivismo) les ofrece la ayuda individualizada, de forma gradual y según las necesidades. Esto es un tipo de procedimiento ya muy conocido en el ámbito de primaria. Ahora bien, desde el punto de vista conceptual, consideramos necesario resaltar dos aspectos clave de este tipo de soporte o andamiaje:

- En primer lugar, debemos tener en cuenta que dar soporte al aprendiente no significa solamente proporcionar ayuda cuando la necesite sino que consiste, más bien, en estar atento (como experto) para ver cómo se proporciona la ayuda en forma de pistas. Eso hace que el alumno/a vaya desarrollando la solución a la tarea por si mismo, pero acompañado de esta ayuda específica que necesariamente tiene que proporcionar el más experto. Esto liga con el segundo aspecto que queremos apuntar.
- Otra cosa que hace falta tener en cuenta es que no es suficiente con este andamiaje que se da durante la realización de las actividades de clase. También es necesario crear antes una estructura, una secuencia predecible de acontecimientos, que son, en definitiva, las fases o los pasos necesarios para alcanzar la actividad. Es como desmenuzar cada fase y subfase. Generalmente, los maestros eso lo tienen en la cabeza (“Ahora haremos eso, después vendrá la otra subactividad”, etc.) pero, para trabajar desde la visión de la toma de



conciencia integrada, es absolutamente necesario prever aquello que una fase o subactividad aporta a la primera y así sucesivamente, como si creásemos un entrelazado de vínculos de ayuda entre las actividades (ver los ejemplos de las secuencias didácticas).

¿Por qué es necesario crear esta estructura de forma explícita? Porque, según Van Lier (2003: 124), es la mejor manera de mezclar elementos ya conocidos con elementos nuevos, una mezcla o relación necesaria para dar sentido a todo lo se está haciendo, y, consecuentemente, a crear un clima de familiaridad y de seguridad (no hay cosa peor para el alumnado que no entender para qué le sirve una actividad o por qué lo están haciendo; generalmente, piensan que lo hacen porque lo dice el maestro/a). El aspecto más relevante de lo que hemos dicho hasta ahora es que el aprendizaje de conocimientos nuevos sólo emerge en un espacio de actividad a partir de la activación de los conocimientos ya aprendidos, pero conocimientos en el sentido más general, es decir, de todos los conocimientos.

Para finalizar, queremos insistir en el hecho de que, en la planificación de unidades o lecciones, el soporte pedagógico tiene lugar en tres escalas temporales o niveles de actuación:

- a) **Planificación global:** a largo plazo, aquello que marca y que establece los objetivos de un curso entero (soporte macro) es lo que se prevé en el diseño curricular.
- b) **Planificación de la actividad,** que corresponde al nivel que hemos explicado aquí: la planificación detallada de cada paso dentro de una actividad global que integra subtareas encadenadas. La señalamos en negrita porque, como decíamos, es la pieza clave para conseguir una integración coherente del trabajo con el PEL (ver los ejemplos de secuencias didácticas). Este nivel de soporte se denomina soporte meso.
- c) **Actuación durante la actividad:** finalmente, el trabajo interactivo durante la realización de la actividad, en el que tienen lugar los reajustes según las necesidades y las reacciones de los alumnos. Nos encontramos aquí en lo que se denomina soporte micro.



La evaluación compartida

No podemos pensar en hablar de metodologías sin entrar en el resbaladizo terreno de la evaluación. Y precisamente ésta es más compleja en metodologías interactivas que además pretenden fomentar la autonomía del aprendiz.

En el ámbito de la evaluación, y para centrar el tema, se debe tener en cuenta que, a menudo, se olvida que la corresponsabilidad de la evaluación es posible si tanto aprendientes como docentes “juegan con las mismas cartas”. Eso significa que el alumno/a tiene que estar en todo momento informado no tan solo de la secuencia didáctica y de los objetivos de aprendizaje, sino también, y sobre todo, de la manera cómo será evaluado, es decir, de los criterios, y eso de la manera más concisa y concreta posible. En este sentido, estos tendrían que ser no sólo globales (de ciclo o nivel) sino específicos, es decir, relacionados directamente con las tareas que se derivan de las secuencias didácticas.

No tenemos que confundir este postulado con la idea de que ya es suficiente con transmitir a los alumnos la puntuación de cada prueba o tarea. Para que el aprendiz comparta realmente los criterios, el docente tiene que explicitar los aspectos concretos que evaluará y cómo los evaluará, y siempre relacionados con cosas palpables para los alumnos, como son las tareas y las secuencias didácticas. Si estos criterios quedan bien especificados para cada una de las secuencias didácticas (y no una vez realizadas), entonces se pueden utilizar como guía para el aprendizaje durante el proceso de realización de una tarea o como una guía de evaluación que pueden compartir aprendientes y docentes.

Para fomentar este tipo de corresponsabilidad en la evaluación, creemos que es adecuado el trabajo:

- a) con los descriptores
- b) con el dossier

Precisamos, a continuación, el tipo de trabajo que se puede incorporar con estos apartados del PEL para avanzar en la evaluación compartida.



Conocimiento del propio nivel de competencia en cada una de las habilidades: el trabajo con los descriptores

En la línea de lo que se establece en el PEL, las parrillas de descriptores (que encontramos, también, en la biografía) están pensadas para que el alumno/a pueda establecer el nivel de competencia que ha adquirido en la lengua extranjera y en cada una de las cinco destrezas básicas (escuchar, leer, conversar, hablar y escribir), de acuerdo con los seis niveles comunes de referencia (A1-C2) establecidos en el “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación”. Recomendamos esta forma de actividad porque permite que, a partir de los descriptores generales, el alumno/a pueda hacer una descripción global de sus habilidades. Al mismo tiempo, es un instrumento útil para formar al aprendiente en la autoevaluación.

Sin embargo, debemos tener en cuenta que la capacidad para autoevaluarse en este nivel no es necesariamente innata. Eso quiere decir que un alumno/a no podrá hacer una abstracción sobre el nivel alcanzado en las diferentes habilidades si a priori no ha llevado a cabo tareas o actividades de autoevaluación más sencillas y más estrechamente relacionadas con actividades de aprendizaje más cercanas y prácticas. Es por eso que proponemos que se comience con actividades de autoevaluación relacionadas directamente con tareas o secuencias didácticas. Este trabajo previo, si bien es laborioso para el profesor/a, ofrece una base sólida para trabajar con descriptores. Además, ayuda a los alumnos a sentirse más seguros delante de una tarea compleja como el hecho de autoevaluarse.

Recopilación de las propias producciones: la utilidad del dossier

El dossier que encontramos en el PEL tiene como objetivo principal ofrecer al alumno/a la posibilidad de recopilar todos los documentos significativos que puedan mostrar de forma patente en qué ha ido progresando a lo largo del proceso de aprendizaje en un curso, nivel o etapa. En el caso del aprendizaje de lenguas extranjeras, estos documentos son, básicamente, las producciones, tanto escritas como orales. Estos documentos se tienen que recoger u organizar de una manera que muestren claramente que se ha avanzado en algún aspecto concreto, es decir, que aporten muestras o evidencias de progreso.

En este sentido, la función del dossier (que tiene una función parecida a la de una carpeta) es doble: por una lado, sirve para autoevaluarse y reflexionar sobre el propio proceso; por otro



lado, sirve como muestra o evidencia del nivel de competencia que cada alumno/a ha alcanzado en cada una de las habilidades que se han trabajado. Sirve, por tanto, para evaluar el proceso de aprendizaje desde las dos perspectivas, la del docente y la del alumno/a, y puede ser altamente importante para la evaluación final de la asignatura, ya que representa la radiografía del alumno/a. Las funciones específicas del uso del dossier desde la perspectiva socioconstructivista son las siguientes:

- Analizar el propio proceso de aprendizaje a partir del análisis de todos los documentos que contiene el dossier (producciones del alumno/a o colectivas).
- Reflexionar sobre las habilidades y los conocimientos que se van adquiriendo durante el proceso por medio de la recogida de las propias producciones (tanto escritas como orales).
- Ayudar a establecer un diálogo evaluador entre alumno/a y profesor/a y favorecer, así, una interacción simétrica en la entrevista tutoría. Entendemos por *entrevista tutoría* el encuentro periódico entre el aprendiente y el docente para revisar objetivos, evaluar el proceso de aprendizaje seguido y el trabajo llevado a cabo, y para planificar el trabajo que hace falta hacer las semanas siguientes.
- Fomentar procesos autorreguladores a partir de la conciencia sobre las propias evidencias: ¿qué hago bien?, ¿qué hago mal?, ¿en qué tengo que mejorar?, ¿dónde tengo evidencias de lo que hago bien o de mis puntos débiles?, etc.
- Ofrecer una alternativa posible al sistema tradicional de evaluación.

Para que eso sea posible, el dossier tiene que contener o recoger los documentos siguientes:

- Trabajos en los estadios iniciales de aprendizaje, así como trabajos en los estadios posteriores.
- Más de un documento para los diferentes ámbitos (producción escrita, comprensión escrita, producción oral, etc.).
- En cuanto a la producción escrita, no solamente las versiones que se entregan al profesor/a, sino también los diferentes borradores.



- En cuanto a la producción oral una colección de grabaciones en audio o vídeo.
- Las preguntas guía, que servirán para el desarrollo de las tutorías (y que, anteriormente, deben haber sido entregadas al alumno/a).

Hace falta entender, sin embargo, que no se trata de que el alumno/a complete su dossier para que el docente evalúe, sino que el objetivo va mucho más allá: recordamos que el PEL, y por tanto todas su partes, pertenece al alumno/a y éste lo comparte con el maestro/a. El maestro/a le tiene que enseñar a utilizarlo para poder hacer conjuntamente una evaluación continua basada en una evaluación progresiva del trabajo del alumno/a, tanto desde la perspectiva del docente como desde la perspectiva de alumno/a mismo.