

## **Hacia la autonomía del aprendiz en la clase de E/LE:**

**El desarrollo de tareas y estrategias en el proceso de un aprendizaje autónomo y responsable**

**Helena Maria Pinto Barroso de Oliveira**

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino do Inglês e de Espanhol  
no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

**Março, 2014**

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Alberto Madrona e pela Mestre Neus Lagunas, apresentado à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

**Hacia la autonomía del aprendiente en la clase de E/LE: El desarrollo de tareas y estrategias en el proceso de un aprendizaje autónomo y responsable**

**Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino do Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

**Helena Maria Pinto Barroso de Oliveira**

**RESUMEN**

La presente memoria tiene como objetivo describir en general de forma crítica, el trabajo realizado por la profesora durante la realización de sus prácticas docentes en la Escuela Secundaria Augusto Cabrita durante el curso escolar 2012/2013, y en particular reflexionar sobre el tema de la autonomía del aprendiente en la clase de Español/Lengua extranjera (E/LE). Sabemos que los alumnos del siglo XXI son diferentes de los del siglo pasado. Siendo ellos nativos digitales, manejan las tecnologías en su cotidiano tanto con fines personales de comunicación en las redes sociales o de otra índole, como para complementar todo tipo de información académica. El papel del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Español Lengua Extranjera será orientar al alumnado hacia un aprendizaje y un crecimiento más significativos. Asimismo, el presente trabajo pretende investigar sobre ese proceso y en particular sobre la autonomía del aprendiente y, así, poder encontrar pistas para ayudar a nuestros alumnos en el desarrollo de competencias que les permitan tener éxito en nuestra sociedad de la información dándoles herramientas útiles para que sean autónomos, responsables e independientes en su propio proceso de aprendizaje.

**Palabras-Clave:** Autonomía, Estilo de Aprendizaje, Competencia Estratégica, Autoevaluación

**Para uma autonomia do aluno na aula de Espanhol Língua Estrangeira: desenvolvimento de tarefas e estratégias no processo de uma aprendizagem autónoma e responsável.**

O presente relatório tem como objetivo descrever criticamente, em geral, o trabalho realizado pela professora estagiária no decorrer da Prática Supervisionada, realizada na

Escola Secundária Augusto Cabrita, no ano letivo 2012/2013 e, em particular, refletir sobre o tema da autonomia do aluno nas aulas de E/LE. Sabemos que os alunos do século XXI são diferentes dos alunos do século passado. Sendo eles nativos digitais, utilizam as tecnologias tanto para fins pessoais como para comunicar nas redes sociais ou com objetivos de outra natureza como, por exemplo, complementar todo o tipo de informação académica. O papel do professor no processo de ensino-aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira será o de orientar os alumnos para uma aprendizagem e um crescimento pessoal mais significativos. O presente trabalho pretende assim investigar sobre este processo e particularmente sobre a autonomia do aluno de forma a poder encontrar pistas para ajudar os nossos alunos a desenvolver competências que lhes permitam ser bem sucedidos nesta sociedade da informação dando-lhes ferramentas úteis para ser autónomos, responsáveis e independentes no seu próprio processo de aprendizagem.

**Palavras-Chave:** Autonomia, Estilo de Aprendizagem, Competência Estratégica, Autoavaliação

**Towards learner autonomy in the Spanish as a Foreign Language classroom: the development of tasks and strategies in the process of an autonomous and responsible learning.**

This report aims to critically describe the work done, in general, by the teacher trainee during the Supervised Teaching Practice held at Augusto Cabrita Secondary School, in the school year 2012/2013 and, particularly, to reflect on the theme of learner autonomy in the classroom of Spanish as a Foreign Language. We know that students of the XXI century are different from students of the past century. They are digital natives, using technologies both for personal purposes as communicating in social networks or other interests and as a supplement to get all kind of academic information.

The role of the teacher in the teaching-learning process of Spanish as a Foreign Language will be to guide the students towards a learning process and a personal growth more significant. This study thus aims to investigate this process and particularly on learner's autonomy, in order to be able to find some clues to help our students to develop skills that allow them to be successful in this information society by

giving them useful tools to be autonomous, responsible and independent in their own learning process.

**Keywords:** Autonomy, Learning styles, Skills Strategy, Self-assessment

## AGRADECIMIENTOS

Al finalizar un trabajo tan complejo y repleto de dificultades como esta memoria entendí que habría sido imposible realizarlo sin la participación de personas e instituciones que facilitaron mi labor. Por ello, es para mí un sincero placer poder utilizar este lugar para expresarles mis sinceros agradecimientos.

Debo agradecer de manera especial al profesor Alberto Madrona, por aceptarme para realizar esta memoria bajo su dirección.

Quiero expresar también mi más profundo agradecimiento a la profesora Neus Lagunas por su importante aporte y participación activa en el desarrollo de esta memoria.

Agradezco entrañablemente a la profesora Josete Oliveira. No cabe duda que su colaboración ha beneficiado el trabajo realizado y, asimismo, ha proporcionado el nacimiento de una amistad.

Debo agradecer del mismo modo a los alumnos de la Escuela Secundaria Augusto Cabrita con los cuales trabajé y que demostraron siempre una gran receptividad tanto en lo que toca a mi presencia como en las actividades propuestas a lo largo de este curso escolar.

A la dirección de la Escuela Secundaria Augusto Cabrita y a los profesores con los cuales tuve la oportunidad de trabajar.

Agradezco de manera especial a mi marido Marco y a mis hijos Matilde y Samuel, por su apoyo y su inconmensurable paciencia cuando no pude prestarles la atención que merecen, debido al trabajo que supone un Máster en Enseñanza. Y a mi hija Emma que nació en el fin de año pasado para alegrar aun más nuestro hogar.

Por último, agradezco a todos los que de una forma u otra contribuyeron en la realización de la presente memoria.



*Aprender sin reflexionar es malgastar la energía*

Confucio.

*“La enseñanza es un ofrecer y un dar (...), pero el aprendizaje no es sólo un tomar. Si el estudiante sólo toma posesión de algo que le es ofrecido no aprende. Llega a aprender sólo cuando vivencia lo que capta como algo que el mismo ya tiene. El verdadero aprendizaje ocurre sólo donde la captación de lo que uno ya tiene es un auto-darse y es experimentado como tal. Enseñar, por lo tanto, significa nada más y nada menos que permitirles a los demás que aprendan, esto es, llevar a otro a aprender<sup>1</sup>”.*

(Heidegger, 1968)

---

<sup>1</sup> Citado en SALAS, R.2008: 13.

# ÍNDICE

---

<b>Introducción</b> .....	11
<b>Capítulo I: Hacia la autonomía del aprendiente en la clase de E/LE: enseñar y aprender en la sociedad de la información</b> .....	13
1. Importancia de la formación en la autonomía del alumno.....	14
2. El aprendiente del siglo XXI .....	17
2.1. Las Inteligencias Múltiples.....	18
2.2. Los estilos de aprendizaje.....	21
2.3. Alumnos nativos digitales y modelos de aprendizaje .....	24
3. La competencia estratégica para la autonomía del aprendizaje .....	26
3. 1. La competencia estratégica.....	26
3.2. Las estrategias de aprendizaje .....	27
4. El enfoque por tareas: un intento de fomentar la autonomía .....	28
<b>Capítulo II. Hacia la autonomía del aprendiente: Prácticas pedagógicas</b> .....	35
1. Encuadramiento Institucional .....	35
1.1. La Escuela Secundaria Augusto Cabrita (ESAC), Barreiro .....	35
1.2. Descripción de los grupos de 10º E, 11ºE y 12ºE .....	36
1.2.1. Parte 1: Caracterización de los alumnos por grupos .....	37
1.2.2. Parte 2: Actitudes frente a los estudios y a la asignatura de español .....	40
1.2.3. Parte 3: Aprendizaje individual .....	42
2. Descripción de las prácticas docentes en la ESAC .....	44
2.1. Observación de clases .....	44
2.2. Descripción de la práctica pedagógica: Planificación de las clases .....	46

3. Reflexión crítica sobre la Práctica de Ensino Supervisionada.....	48
3.1. Ejemplos prácticos en las clases observadas e impartidas .....	48
3.1.1. El inicio de un curso escolar.....	48
3.1.2. Fomentar la autonomía del alumno: ejemplos en las clases observadas ..	50
3.1.3. Fomentar la autonomía del alumno: ejemplos en las clases impartidas...52	
3.1.3.1. Visita virtual al museo del Prado.....	52
3.1.3.2. Elaboración de una fotonovela a partir de imágenes del corto de <i>Ana y Manuel</i> de Manuel Calvo.....	53
3.1.3.3. La autoevaluación de las actividades: un aprendizaje consciente y responsable. ....	55
 <b>Conclusión.....</b>	<b>57</b>
 Referencias Bibliográficas .....	60
 Anexos .....	68
Anexo 1 .....	69
Anexo 2 .....	71
Anexo 3.a.....	75
Anexo 3.b. ....	76
Anexo 4 .....	78
Anexo 5 .....	79
Anexo 6.....	81
Anexo 7 .....	82
Anexo 8.....	86
Anexo 9.....	90
Anexo 10.....	94
Anexo 11 .....	95
Anexo 12.a.....	105
Anexo12.b.....	106
Anexo12.c.....	107

Anexo 12.d .....	108
Anexo 13 .....	109
Anexo 14 .....	110
Anexo15 .....	112
Anexo16 .....	113
Anexo 17 .....	126
Anexo 18 .....	128
Anexo 19 .....	131
Anexo 20 .....	133
Anexo 21 .....	135
Anexo 22 .....	136
Anexo 23 .....	137
Anexo 24 .....	138
Anexo 25 .....	139
Anexo 26.....	142

## Introducción

La presente memoria pretende reflexionar sobre el desarrollo de la autonomía del alumno en las clases de español como lengua extranjera, fundamentándome en lecturas especializadas y en el trabajo realizado a lo largo del curso 2012/2013 durante las prácticas de Enseñanza de Español en la Escuela Secundaria Augusto Cabrita, Barreiro.

El aprendizaje de una lengua extranjera puede ser algo verdaderamente placentero o un rompecabezas para los alumnos de nuestras escuelas. Por eso, hay que intentar conducir el proceso para que todos consigan alcanzar este logro que es dominar un idioma extranjero adquiriendo el nivel de dominio correspondiente a cada grado escolar.

En mi opinión, el papel del profesor no debe ser tanto el de transmitir contenidos de su asignatura como el de orientar el aprendizaje de sus alumnos. La enseñanza del español lengua extranjera además de proporcionar al alumno competencias comunicativas para hablar en ese idioma, puede y debe permitirle continuar su formación después de salir de la escuela perfeccionando su aprendizaje de la lengua de manera eficaz y autónoma. De esta forma, el proceso tendrá que centrarse en el alumno, intentando ofrecerle las más variadas herramientas para que consiga seguir aprendiendo fuera del espacio físico y temporal de la clase. Una de esas herramientas fundamentales es enseñarle a ser más autónomo en su aprendizaje. Un aprendizaje autónomo, además de ser un pilar de los enfoques de enseñanza-aprendizaje actuales y preconizado por los programas del *Ministério de Educação*, por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER), y por los paradigmas educacionales defendidos por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), permite que el alumno adquiera herramientas útiles tanto en el contexto de la clase como en cualquier otro.

En la primera parte de esta memoria se desarrolla el tema de la autonomía del aprendiente. Se describe a un alumno nuevo que vive en una sociedad nueva: la sociedad de la información. Se analiza al alumno del siglo XXI demostrando que posee estilos de aprendizaje diferentes a los del siglo pasado, ya que a nuevos tiempos surgen nuevas maneras de aprender. En esta parte, intentaré desmitificar las pruebas hechas

para calificar a las personas a partir de sus cocientes intelectuales. Tales pruebas introducidas a principios del siglo XX en Francia por el psicólogo francés Binet en colaboración con su colega de profesión Simon, aún tienen su peso en el mundo laboral o incluso en el mundo académico. Sin embargo, con estudios tales como los de Gardner (1983) y su teoría de las Inteligencias Múltiples explicaré que la medición de la inteligencia no se reduce a los cuestionarios de inteligencia y sus cocientes (CI).

En un segundo punto intentaré justificar que, para llegar a una verdadera autonomía del alumno, hay que guiarlo en el desarrollo de una competencia estratégica. Esa misma competencia le permite ser consciente de las múltiples estrategias que se pueden usar para aprender un idioma extranjero haciendo que tenga un papel más relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En relación a este aspecto es importante destacar el papel preponderante que ha tenido el enfoque por tareas en los últimos años en la enseñanza de lenguas extranjeras, permitiendo un aprendizaje activo de la lengua. El alumno no es solamente un receptáculo de los contenidos del programa sino un protagonista real de su aprendizaje y responsable de este. Basándome en trabajos de Estaire (2009) entre otros, privilegiaré la autoevaluación como una de las herramientas que permite una reflexión que conduce a la autonomía y a tomar las riendas del propio proceso de aprendizaje.

En la segunda parte de esta memoria, después de situar en el marco institucional la Escuela Secundaria Augusto Cabrita y de describir los grupos de alumnos con los que trabajé, explicaré cómo se llevó a cabo el trabajo con la profesora-orientadora Josete Oliveira y cómo a lo largo de la elaboración de las variadas planificaciones pretendí aplicar las teorías e ideas fruto de mis lecturas, centrando mi actividad en conseguir una mayor autonomía de los alumnos en su aprendizaje de la lengua española.

Para finalizar, terminaré mi memoria presentando una conclusión sobre el tema de la autonomía del aprendiente de lenguas extranjeras fundamentando mis conclusiones tanto a través de la literatura teórica analizada a lo largo de este curso escolar, como de la experiencia proporcionada por las clases impartidas y por la valiosa ayuda de la profesora Josete Oliveira.

## **Capítulo I: Hacia la autonomía del aprendiente en la clase de E/LE: enseñar y aprender en la sociedad de la información**

Vivimos en una época de cambios o un cambio de época. Algunos la denominan “sociedad del conocimiento” (Hargreaves, 2003) y otros “sociedad de la información” (Pérez, 2000). Estos son algunos de los términos que intentan identificar y entender el alcance de estos cambios. De ahora en adelante emplearé el término "sociedad de la información" porque es la expresión que se ha consagrado en la última década, no por expresar obligatoriamente un concepto teórico claro, sino por el uso de este término por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 2003, que dedicó una cumbre mundial en su honor: la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información.

Esta sociedad de la información está en constante cambio, característica propia de la sociedad del siglo XXI. Como afirma Hargreaves (2003), profesor durante varios años en el *International Center of Educational Change* (ICEC) de Ontario, es una sociedad donde el conocimiento es un recurso flexible, fluido, siempre en expansión y en cambio. Serres (2012), gran filósofo francés y miembro de la Academia Francesa, incide en la idea de que nuestra sociedad es distinta de la sociedad del siglo pasado; vivimos en la virtualidad de la Red donde la información es la materia prima. Esos cambios proporcionados por la globalización y los avances tecnológicos han impactado indudablemente en nuestros estilos de vida a nivel social, económico, político, cultural y educativo.

Para entender esta sociedad de la información, el mismo Serres (2012) afirma que las sociedades occidentales han experimentado dos grandes revoluciones: la primera, el paso de la oralidad a la escritura; la segunda, la aparición de la imprenta. Estamos experimentando hoy una tercera, la revolución numérica donde la imprenta ha dado paso a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC). En esta nueva ruta, la humanidad conoce cambios tan importantes como los que se vivieron con la invención de la escritura en su tiempo o de la imprenta.

Hoy, en los países desarrollados, estamos siempre conectados. Según un estudio de la operadora de telecomunicaciones española Telefónica<sup>2</sup>, casi el 40% de la población mundial se conecta a Internet. Explican en ese mismo estudio que el porcentaje de personas que utilizan Internet en los países desarrollados alcanzó, a finales del 2012, el 73,4%, llegando incluso a más del 92% de la población en países como las Islas Malvinas, Islandia, Noruega, Suecia y los Países Bajos. Los mayores usuarios de Internet se encuentran en la región Asia/Pacífico con 1.133 millones de usuarios. Según Serres (2012), las ciencias cognitivas han demostrado que el uso de la Red, la lectura y la escritura con los pulgares de los mensajes de textos a través de los móviles, la consulta de *Facebook* u otras páginas de Internet no excitan las mismas neuronas ni siquiera las mismas áreas corticales que los libros o el cuaderno. Poco a poco los alumnos cambian hasta a nivel neuronal: “ils n’ont plus la même tête (Serres, 2011)”.

## **1. Importancia de la formación en la autonomía del alumno**

Una sociedad en constante cambio e individuos distintos presuponen un repensar de la educación. ¿Qué enseñar en la sociedad de la información? Surge una necesidad de fomentar la “alfabetización digital”. Quien no sabe utilizar las TIC es el nuevo analfabeto del siglo XXI. Es imprescindible dominarlas. Esta sociedad de la información impone un nuevo reto a las escuelas: el de desarrollar competencias en los alumnos para que sean capaces de participar e interactuar en un mundo en constante cambio. Consecuentemente, la escuela debe formar personas capaces de aprender a lo largo de sus vidas puesto que el aprendizaje no es estático, es cambiante como lo es la propia sociedad.

Son necesarios nuevos paradigmas educacionales ante los retos que plantean estos cambios. Así, la educación debe permitir que todos puedan aprovechar la información disponible para “recabarla, seleccionarla, ordenarla, manejarla y utilizarla” (Delors, 1996: 18), como defiende el informe Delors de la UNESCO de 1996, que considera que la educación del siglo XXI debería basarse en estos cuatro pilares:

---

<sup>2</sup> Titulado *Sociedad de la Información en España 2013*, disponible en [http://www.fundacion.telefonica.com/es/arte\\_cultura/publicaciones/sie/sie2013.htm](http://www.fundacion.telefonica.com/es/arte_cultura/publicaciones/sie/sie2013.htm)

• **Aprender a conocer**, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

• **Aprender a hacer**, a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.

• **Aprender a vivir juntos**, desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia – realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos – respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

• **Aprender a ser**, para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar...

Por todo ello, se puede entender mejor la importancia de fomentar la autonomía en el alumno, este mismo alumno que tendrá que enfrentar esta nueva sociedad del siglo XXI. Uno de los papeles del profesor será llevar a sus alumnos a que “aprendan a ser” como vimos en el recuadro arriba: “para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de *obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal* (itálico nuestro)”.

Como lo refieren y subrayan los programas del *Ministério de Educação* de la asignatura de español, como el de *Nível iniciação, 10º ano, Formação Geral e Formação Específica I* (2001a), enseñar un idioma no es solo enseñar su cultura, su gramática o su léxico, es igualmente ayudar en la formación personal del alumno desarrollando su autoconfianza, su espíritu de iniciativa, su sentido crítico, su creatividad, su sentido de responsabilidad y su autonomía.

Tal logro se puede conseguir a través de una creciente autonomía de los aprendientes. Holec, fundador del *Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues* de Nancy, fue el primer teórico que proporcionó una definición de la autonomía adaptada a la enseñanza. Para Holec (1980), autonomía es la capacidad de gestionar su propio aprendizaje. Se trata de una capacidad que no es innata sino adquirida o de forma natural o a través de un aprendizaje formal. Autonomía es la capacidad de asumir, en todas las etapas, la responsabilidad del proceso de aprendizaje. En palabras de Fernández (2001b), autonomía es “la capacidad de tomar decisiones, de estar activo para evaluar los resultados y para resolver los problemas, de ser responsables, en definitiva, del propio aprendizaje”.

En el MCER se explica que pocos son los alumnos que aprenden de manera activa y que la mayoría aprende reaccionando, siguiendo las instrucciones y realizando las actividades prescritas para ellos por los profesores y los manuales. Es necesario que entiendan que “cuando la enseñanza termina, el aprendizaje posterior tiene que ser autónomo”. Considera aun que

*“El aprendizaje autónomo se puede fomentar si «aprender a aprender» se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más les convienen (MCER, 2001: 140)”.*

Según el diccionario de términos claves del Instituto Cervantes<sup>3</sup>, un alumno que consigue autonomía en el aprendizaje, es un alumno que posee una capacidad desarrollada para organizar su propio proceso de aprendizaje. Como hemos visto más arriba no es algo innato, se adquiere, se entrena como todo en nuestra vida cotidiana aunque en nuestro día a día la autonomía se realice de manera espontánea e inconsciente. La autonomía en el aprendizaje es entonces algo intencional, consciente, explícito y analítico. La definición del mencionado diccionario expone el papel del alumno en un aprendizaje autónomo explicando que

---

<sup>3</sup> Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/autonomia.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/autonomia.htm)

*“Su ejercicio implica la determinación del aprendiente de ser responsable y de tomar decisiones personales sobre su aprendizaje, así como la voluntad de participar, junto con el docente, en la negociación de los siguientes aspectos: la identificación de las propias necesidades de aprendizaje y la definición de sus objetivos; la planificación de las clases; la selección de los contenidos y el establecimiento de su secuenciación; la selección de los materiales didácticos adecuados; el entrenamiento en el uso de técnicas y estrategias varias, pero muy especialmente las de aprendizaje y las metacognitivas; y, finalmente, la realización de la autoevaluación”.*

Por ello, considero que fomentar la autonomía en el aprendizaje del español lengua extranjera es fundamental para llevar al alumno a que alcance los niveles de referencia de cada grado escolar y que, de este modo, sea capaz de seguir aprendiendo fuera del espacio escolar.

## **2. El aprendiente del siglo XXI**

Para llegar a esta autonomía en el aprendizaje de la lengua hay que, como afirma Serres en su ensayo *Pulgarcita* (2012), conocer el aprendiente del siglo XXI. En las palabras del autor es necesario saber que antes de enseñar cualquier cosa a quien sea, al menos es necesario conocerlo. Tenemos que entender quién se presenta hoy en día en nuestras escuelas y en el título de su ensayo hay desde luego un intento de definir al aprendiente de esta sociedad de la información. Bautiza a los individuos del siglo XXI “petit poucet” (pulgarcito) o “petite poucette” (pulgarcita), en alusión a la maestría con la que los mensajes brotan de sus pulgares (haciendo igualmente un guiño al cuento infantil de Perrault). Son extremadamente hábiles al escribir en sus móviles. No se trata de una generación que nació “con” las tecnologías, sino que vive “en” ellas. Según Serres, ha nacido un nuevo ser humano que ya no habita el mismo espacio, no se comunica de la misma manera, y no percibe el mismo mundo.

¿Cómo puede el profesor enseñar a este nuevo alumno que ya no sabe estar dentro de un aula, que habla constantemente en clase? El autor se pregunta qué saber

transmitir, pues al estar en la red todos tienen acceso al saber. Afirma que hoy en día todo el mundo posee en el ordenador sus capacidades de memoria (mil veces más poderosa que la nuestra); de imaginación (repleto de millones de iconos) y de razonamiento (ya que existen numerosos *softwares* que pueden resolver problemas que solos no podríamos). Las tecnologías han modificado el conocimiento y el saber cambiando igualmente al individuo que según Serres está condenado a ser inteligente.

Al entrar en la clase, el profesor de español lengua extranjera tiene que entender a ese nuevo alumno para optimizar todas sus capacidades. Tendrá que esforzarse por desarrollar las competencias comunicativas de su alumno así como sus potencialidades como ser humano para que aprendan realmente el idioma enseñado. Para esto, el alumno tendrá que estar motivado a aprender en el aula, puesto que la motivación es uno de los factores personales necesarios para el aprendizaje de una lengua, además de otros como por ejemplo la actitud, la aptitud, la edad o el estilo cognitivo. Como afirma Chomsky (1988: 181), “la verdad del asunto es que aproximadamente el 99 por ciento de la enseñanza es lograr que los alumnos se interesen por el material”.

Para conocer mejor a estos pulgarcitos y pulgarcitas, del siglo XXI, hay que entender que pueden poseer varios tipos de inteligencias como veremos en el siguiente apartado además de tener estilos de aprendizaje distintos (punto 2.2). Por fin, este alumno nuevo que vive en la Red es un nativo digital (punto 2.3) que tiene con las TIC nuevas formas de acceso al conocimiento.

## 2.1. Las Inteligencias Múltiples

A inicio del siglo XX, los psicólogos emprendieron las primeras tentativas de definir la inteligencia y de crear pruebas que pudiesen medirla. El pionero en la creación de escalas métricas fue Binet, considerado a posteriori como el fundador de la psicología experimental francesa. Al buscar medios para identificar a los niños con retraso, elaboró una serie de pruebas que examinasen con qué edad los niños sin problemas cognitivos conseguían contestar a esas mismas pruebas<sup>4</sup>. El psicólogo ideó unas pruebas de inteligencia creando con Simon la *Escala métrica de la inteligencia* (1905), conocida como Binet-Simon. Esas pruebas entendían la inteligencia como la manifestación de las capacidades cognitivas. A cada edad del niño correspondía un

---

<sup>4</sup> En Larousse, diccionario online, búsqueda por Test Binet-Simon. Accesible el 24.02.2014, en <http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/Binet-Simon/183418>

determinado grado de inteligencia y la unidad para medir la inteligencia era la edad mental. La comparación del grado de inteligencia correspondiente a una determinada edad con la edad cronológica le permitía diagnosticar el nivel intelectual del niño y determinar así el Coeficiente Intelectual (CI). Esas pruebas serían adaptadas posteriormente en los Estados Unidos por el psicólogo Terman (1916) transcribiéndolas al inglés y adaptándolas a la realidad americana.

Los defensores de las pruebas de CI destacaban la herencia genética de la inteligencia aunque el CI fue criticado por no reflejar la personalidad global de un individuo, tratando solamente de reflejar su rendimiento intelectual y olvidándose del entorno sociocultural, de la reacción afectiva en relación con el examinador, factores entre otros que podían intervenir directamente en los resultados de esas pruebas. En la década de los 60, comenzó a desarrollarse una visión cognitivista de la mente humana que llevó a un florecimiento de teorías interesantes que fueron desde sus inicios aprovechadas por las Ciencias de la Educación. Este movimiento representado por Piaget, explica el desarrollo a partir de la organización y formación del conocimiento a lo largo de cuatro periodos o estadios. Para Piaget, la cognición es un proceso activo e interactivo, de avances y retrocesos entre el individuo y su entorno cuyas etapas son

*“estadios de desenvolvimento [que] diferem marcadamente uns dos outros e o conteúdo de cada estágio consiste num sistema fechado que determina a forma como compreendemos e damos sentido às experiências (particularmente à experiência de aprender com alguém) (citado por Sprinthall et al, 1993: 100)”*.

Estas etapas son las siguientes: etapa sensomotora (0-2 años); etapa preoperacional (2-7 años); etapa de las operaciones concretas (7-11 años) y etapa de las operaciones concretas (11-16 años). Los hallazgos de Piaget fueron importantes para la educación puesto que se opone al concepto de herencia genética de la inteligencia, demostrando que el desarrollo de las capacidades cognitivas no es fijado al nacer. Para aprender, los niños requieren actividades apropiadas a su etapa correspondiente.

Gardner (1988) hace un análisis de lo que fueron las primeras décadas de la ciencia cognitiva. Desarrolló una analogía del cerebro-ordenadores donde el cerebro

poseería varios ordenadores. Así, ambos tienen un soporte material por un lado (el *hardware*), y operaciones lógicas o programas (el *software*, el soporte lógico) por el otro. Para el autor no existe una única clase de inteligencia, sino un amplio espectro de ellas y plantea su teoría de las Inteligencias Múltiples. Gardner (1983) describía siete dimensiones de la inteligencia, distanciándose claramente de las anteriores formas de medir la inteligencia. La teoría de las Inteligencias Múltiples no concibe la inteligencia como un rasgo innato con el que se nace y que difícilmente se puede cambiar. De hecho, es vista como una combinación de potencialidades hereditarias y habilidades que se pueden desarrollar de diversas formas a través de experiencias relevantes.

Inicialmente, las inteligencias según la Teoría de las Inteligencias Múltiples eran siete (la inteligencia lingüístico-verbal, lógica matemática, espacial, musical, corporal cinestésica, intrapersonal, interpersonal), después, en 1999, Gardner añadió dos más (la inteligencia naturalista y la espiritual). Retomando la analogía con los ordenadores, entendemos que la reivindicación de las Inteligencias Múltiples es que cada uno de nosotros tenemos una serie de ordenadores independientes, uno que se encarga de la información musical, el otro de la información espacial, otro de la información corporal, etc.

Tradicionalmente, tanto la inteligencia lingüístico-verbal como la lógica matemática han sido los dos aspectos que se han considerado como “inteligencia”. Por eso, esta teoría comporta un gran número de implicaciones educativas pues el hecho de que la inteligencia no se conciba como un factor que se pueda medir por tests de Cocientes Intelectuales (CI) amplía sus alcances hacia una forma más comprensiva de ver las capacidades de los aprendientes. Gardner (2010) sostiene que la escuela del futuro debería centrarse en el individuo y ayudarlo a desarrollar todas sus inteligencias, y afirma también que cada persona tiene su propia manera de combinarlas y utilizarlas. Así explica que

*“los seres humanos poseemos una gama de capacidades y potenciales – inteligencias múltiples – que se pueden emplear de muchas maneras productivas, tanto juntas como por separado. Y el conocimiento de nuestras múltiples inteligencias nos ofrece la posibilidad de poderlas desplegar con la máxima flexibilidad y eficacia en el desempeño de las distintas funciones*

*definidas por cada sociedad. (...) Se pueden aplicar en la escuela, en el hogar, en el trabajo o en la calle, es decir, en cualquier institución o sector de la sociedad (Gardner, 2010: 5)”.*

En la educación del siglo XXI, el aprendiente, con el apoyo del docente, debe de ser consciente de su forma de aprender para poder desarrollarse de forma positiva tanto en su aprendizaje escolar como en su vida social y, consecuentemente, laboral. Es importante que el profesor entienda que los alumnos funcionan de forma diferente, puesto que cada uno tiene sus formas de aprender. De igual modo que un aprendiente no recibe la información de la misma manera, un profesor debería mediar entre los conocimientos, los saberes, las estructuras y el alumno apoyándolo en ese proceso.

## **2.2. Los estilos de aprendizaje**

Analizando el apartado anterior, resulta claro que las personas poseen inteligencias diferentes. Es importante que el alumno conozca sus capacidades cognitivas para optimizar su aprendizaje. Veremos ahora cómo, además, asimilamos el conocimiento de forma distinta y cómo el reflexionar sobre nuestros estilos de aprendizaje permite que se construya aprendizajes significativos produciendo un “aprender a aprender” ganando así una mayor autonomía. El docente, debe, asimismo, saber qué características conforman el estilo de sus alumnos para encontrar la(s) formas(s) más rentables de transmitir los contenidos, los saberes, los conocimientos y todo lo que engloba una lengua extranjera.

Del mismo modo que es interesante para un alumno saber qué tipos de inteligencias posee, lo mismo se puede decir de los estilos de aprendizaje. Para el profesor puede ser una herramienta importante a la hora de planificar sus clases. Así, en palabras de Gallego y Alonso “muchas veces no son las enseñanzas, no son los contenidos, lo que rechazan los estudiantes, es la forma que algunos docentes tienen de “administrárselos”, sin tener en cuenta sus estilos de aprendizaje (En Barros, 2013: 18)”. Para conocer sus estilos de aprendizaje existen algunos cuestionarios que permiten identificarlos. Hay diferentes definiciones, caracterizaciones y teorías sobre los estilos de aprendizaje según los diversos autores que se consultan. Están estrechamente relacionados con las estrategias de enseñanza-aprendizaje que veremos más adelante.

Según el Diccionario de términos clave de ELE, los estilos de aprendizaje suelen determinarse “mediante la contraposición de unos con otros”. De esta forma podemos distinguir “el estilo reflexivo frente al impulsivo, el analítico (...) frente al global (...), el extrovertido frente al introvertido (...), etc.<sup>5</sup>”. Se refiere que la definición del término no será unánime dado que “a pesar de todos [los] esfuerzos [aportados por el estudio de los estilos de aprendizaje], los datos disponibles en este campo son en ocasiones confusos”.

Anderson y Krathwohl (2001) adaptaron la taxonomía de Bloom estableciendo seis niveles jerárquicos que requieren habilidades que van de un orden inferior a un orden superior de complejidad: 1. recordar, 2. comprender, 3. aplicar, 4. analizar, 5 evaluar y 6. crear.



Adaptación de la taxonomía de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001)

Según Salas (2008: 14) todos tenemos nuestro estilo: “esos rasgos, esas características, social y profesional, se denominan estilos (...). Cuando esos modos peculiares de personalidad afectan al aprendizaje los llamamos estilos de aprendizaje; cuando se reflejan en la enseñanza hablamos de estilos de enseñanza”. Ampliando esta definición del estilo, Santos y Doval (citados por Salas, 2008: 15) afirman que

*“el estilo se relaciona con el conocer (¿cómo sé yo?), con el pensar (¿cómo pienso?), con el afecto (¿cómo siento y reacciono?) y con la conducta*

<sup>5</sup> El estilo de aprendizaje, Diccionario de términos clave de ELE en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/estilo.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estilo.htm)

*(¿cómo actúo?). Cada persona tiene pues su propio estilo de percibir, conocer, sentir, decidir y actuar, o dicho de otro modo, todos los seres humanos, sea por razones de herencia genética y/o historia personal, acaban por consolidar modos preferentes de acercarse cognoscitivamente a la realidad; es decir de percibirla, procesarla y aun de representarla mentalmente”.*

Sabemos que cada alumno reacciona ante el aprendizaje de un idioma extranjero de manera diferente. Lo hará de forma particular según su propio estilo de aprendizaje. Cuando hablamos de estilo de aprendizaje nos referimos al modo particular en que cada alumno desarrolla sus procesos de adquisición y aprendizaje.

Alonso, Gallego y Honey (2005) basándose en las teorías de los estilos de aprendizaje, diseñan un proceso cíclico del aprendizaje. Afirman que hay cuatro fases cíclicas distintas y, el profesor, al planificar sus actividades didácticas, pasa por ellas repitiendo el ciclo para así mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esas fases son las siguientes:

- 1. fase activa:** reunir la información;
- 2. fase reflexiva:** analizar la documentación;
- 3. fase teórica:** estructurar y sintetizar la información
- 4. fase pragmática:** aplicar la información, eligiendo un instrumento, una muestra, un método y llevarlo a la práctica.

El planteamiento de estos autores sobre las teorías de los estilos de aprendizaje surge para dar una respuesta posible sobre la mejor forma de “aprender a aprender”, capacidad, como vimos, esencial en la sociedad actual. Presentan una forma de hacer un análisis de los estilos de aprendizaje y también explican cómo se pueden mejorar los estilos de cada uno. Para eso, establecen cuatro estilos de aprendizaje – activo, reflexivo, teórico y pragmático – caracterizados por una serie de rasgos principales<sup>6</sup>.

Los estilos son explicados por sus características principales como se puede ver en el **anexo 1**. El cuestionario CHAEA<sup>7</sup> consta de ochenta preguntas (veinte ítems

---

<sup>6</sup> Enunciados en la página web de la CHAEA (Cuestionario Honey Alonso Estilos de Aprendizaje) en <http://www.estilosdeaprendizaje.es/menuprinc2.htm>. (Consultado en 24.02.2014).

<sup>7</sup> Disponible en <http://www.estilosdeaprendizaje.es/chaea/chaea.htm>. (Consultado en 24.02.2014).

referentes a cada uno de los cuatro estilos) a los que hay que contestar revelando acuerdo o desacuerdo. Se presenta en anexo ese mismo formulario (véase el **anexo 2**) que está disponible online. Fue concebido para poder detectar las predisposiciones habituales del comportamiento personal. No es un instrumento psicométrico como los tests de CI sino una lista de ítems que permite desvelar cómo aprenden las personas en general, y los alumnos en particular en lo que respecta a la enseñanza.

Es un proceso autoevaluativo que tendrá que hacer cada uno para descubrir su propio estilo de aprendizaje. Permite tanto al profesor como a los alumnos reconocer su estilo dominante de aprendizaje. Con los resultados obtenidos se puede trabajar en dos caminos complementarios, aprovechando y reforzando el estilo predominante y adoptando un enfoque que permita desarrollar o mejorar los estilos en los cuales haya más dificultades.

### **2.3. Alumnos nativos digitales y modelos de aprendizaje**

Si hasta ahora hemos visto que tenemos diferentes habilidades (o inteligencias) y diferentes formas de aprender (estilos de aprendizaje), y que somos diferentes como individuos autónomos, no podemos dejar de apreciar lo que tenemos en común, ni olvidar que en nuestros días las herramientas de muchos de nuestros aprendizajes está en las tecnologías de la información y de la comunicación. El alumno joven, en concreto, que aprende español en la actualidad, es nativo digital. Ni estudia compendios gramaticales, ni consulta enciclopedias. Es un joven que enciende el ordenador y entra en un mundo virtual casi infinito que lo pone en contacto con todo el saber de la Red.

En esta sociedad en constante cambio, los profesores se enfrentan a nuevos alumnos con características distintas a las de los alumnos anteriores a la revolución tecnológica. Los estudiantes de hoy en día son “nativos digitales”, expresión acuñada por Prensky (2001); forman parte de una generación de individuos que se han desarrollado en un medio plagado de tecnología (García *et al.*, 2005).

Puede existir el riesgo de brecha entre la cultura de los nativos digitales – los alumnos – y aquella que enseñan sus profesores – a los cuales se les ha denominado “inmigrantes digitales”. Esos nativos digitales pueden estar siendo formados en un modo irrelevante para ellos. Para García *et al.* (2005: 4), “la enseñanza “analógica” tradicional no los puede preparar de una forma óptima porque el uso de esas tecnologías

es uno de los nexos que los unen y los definen como generación o colectivo”. Ante los cambios sociales y tecnológicos, los docentes deben adecuar sus objetivos y métodos de enseñanza al nuevo contexto de la sociedad de la información. Efectivamente, en la actualidad no es suficiente, como en décadas anteriores, con que los alumnos memoricen y almacenen muchos datos e información como objetivo y metodología de aprendizaje.

Hoy en día, los estudiantes deben convertirse en protagonistas de su aprendizaje. Siendo así, los profesores tienen que guiar a los alumnos hacia el desarrollo de su autonomía y control de su propio proceso de aprendizaje. De cara a mantener al alumnado comprometido emocionalmente con su aprendizaje, el profesor debe guiar a sus alumnos en un proceso de aprendizaje más autónomo, donde el alumno debe aprender por sí mismo, teniendo en cuenta que lo más relevante no es que el individuo retenga en su memoria toda la información, sino que aprenda a buscar, seleccionar y analizar aquella información que es realmente significativa para su aprendizaje.

Los profesores se confrontan con nuevos alumnos que “absorben rápidamente la información de imágenes y videos, igual o mejor que si fuera texto; [que] consumen datos simultáneamente de múltiples fuentes, [que] esperan respuestas instantáneas; [que] permanecen comunicados permanentemente y [que] crean sus propios contenidos (García *et al.*, 2005: 2)”. Son alumnos multitarea, capaces de afrontar varios temas al mismo tiempo. Algunos investigadores afirman incluso que todo este entorno tecnológico puede influir en un cambio, en la evolución del cerebro de estas nuevas generaciones de individuos.

Para mitigar esta brecha entre generaciones hay que entender la manera de aprender de estos nativos digitales. Los profesores tienen que acortar esta distancia generacional cambiando la forma de abordar, presentar y dinamizar los contenidos que quieren enseñar. En este sentido tienen que usar las posibilidades que ofrecen las tecnologías como por ejemplo los chats, foros, blogs o incluso introduciendo el móvil y los mensajes de texto abriendo una ventana al aprendizaje autónomo. Los alumnos pueden usar el español usando las mismas tecnologías que forman parte de su día a día. Esas prácticas ya existen en nuestras escuelas puesto que muchos profesores usan las TIC en sus clases y ese es el camino de la educación del siglo XXI.

### 3. La competencia estratégica para la autonomía del aprendizaje

Como este nuevo alumno dispone de una cantidad inmensa de información, siendo la capacidad de orientarse en ella un nuevo prerrequisito de la sociedad de la información, habrá que ayudarlo igualmente a desarrollar su competencia estratégica.

Para entender esa competencia debemos recurrir al enfoque “basado en la acción” de la enseñanza de lenguas extranjeras. Siguiendo las recomendaciones del MCER se pretende desarrollar la competencia comunicativa, término acuñado por Hymes (1971). Según este autor, la competencia comunicativa es saber “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma (En Llobera, 1995: 29)”. Dicho de otra forma y según el Diccionario de términos clave de ELE, es “la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados”.

Esta competencia comunicativa se desglosa en cuatro subcompetencias: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la **competencia estratégica**. Para que un alumno consiga comunicarse en una lengua extranjera deberá dominar las cuatro. La competencia estratégica que usa el aprendiente a la hora de comunicarse aporta un hacer estratégico del alumno que puede ser más o menos consciente y fundamental para el aprendiente autónomo. Se pretende, en las clases de ELE que el alumno explore esos instrumentos que tiene para aprender a comunicarse en la lengua meta y para conseguir un aprendizaje más autónomo.

#### 3.1. La competencia estratégica

Tal y como podemos leer en los Objetivos Generales del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), se pretende llevar al alumno al pleno desarrollo de su autonomía como aprendiente de lengua mediante un “control sobre el propio proceso de aprendizaje y uso de la lengua, la formulación de metas y objetivos personales, la gestión del aprendizaje y el aprovechamiento de los recursos disponibles<sup>8</sup>”. Lo que se pretende efectivamente es que el alumno desempeñe un papel activo en el “desarrollo y en el dominio continuado de nuevas estrategias durante el proceso de aprendizaje y uso de la lengua”.

---

<sup>8</sup> Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/01\\_objetivos\\_introduccion.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm)

Martín (2009) ofrece un modelo de adquisición de lengua extranjera recurriendo al de Bialystok (1990), que afirma que la habilidad de comunicar se adquiere mediante un equilibrio de los niveles de análisis del sistema lingüístico y del control del procesamiento. De esta forma, la competencia estratégica radicaría “en la habilidad de usar eficazmente el lenguaje para la comunicación a través de las estrategias basadas en el análisis y el control (Martín, 2009: 19-20)”. Se trata de una capacidad del aprendiente, que este aplica siempre, y que el docente debe saber potenciar y evaluar adecuadamente para optimizar los procesos de aprendizaje y el uso de la lengua.

### 3.2. Las estrategias de aprendizaje

Para desarrollar la competencia estratégica hay que conocer qué tipo de estrategias usamos a la hora de aprender. Según los trabajos de O’Malley y Chamot (1990), las estrategias se subdividen en tres categorías: metacognitivas, cognitivas y socioafectivas. Para Fernández (2004b: 584), la definición de “estrategias” que le parece más completa es la del MCER:

*“Las estrategias son un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta. Por tanto, no habría que ver las estrategias de comunicación simplemente desde una perspectiva de incapacidad, como una forma de compensar una carencia o una mala comunicación. Los hablantes nativos emplean habitualmente todo tipo de estrategias de comunicación (...) cuando el uso de una estrategia concreta es adecuado en respuesta a las demandas comunicativas que se les presentan (MCER, 2002: 60)”.*

Fernández afirma que las estrategias se clasifican en torno a tres momentos del proceso de aprendizaje: la obtención de información, el almacenamiento, la recuperación y uso. La autora sigue los pasos que se pueden dar en una unidad didáctica

o en un proceso de autoaprendizaje. A continuación se enumeran las diferentes fases propuestas por la autora:

- a) *Toma de consciencia, reflexión, observación de cómo se aprende una lengua.*
- b) *Motivación, actitud positiva.*
- c) *Planificación del trabajo.*
- d) *Hacia la captación de lo nuevo. Formación de hipótesis.*
- e) *Búsqueda, atención selectiva, descubrimiento. Contraste de hipótesis.*
- f) *Práctica, asimilación, retención y recuperación.*
- g) *Conceptualización.*
- h) *Evaluación/autoevaluación. Satisfacción de la motivación.*

Por todo ello, se tiene que entrenar a los alumnos en el uso de estrategias en la clase de ELE. Ese entrenamiento estratégico es la ejercitación planificada y sistemática de uno o más recursos estratégicos encaminados a lograr determinados objetivos de aprendizaje y uso de la lengua. La conciencia del uso de recursos estratégicos beneficia al aprendizaje lingüístico. No obstante, no se debe sobrecargar a los alumnos con una instrucción explícita excesiva que se aleje de sus expectativas sobre lo que debe aprenderse en la clase de ELE. Hay que tornar explícito el uso de las estrategias para que el aprendiente sea capaz de dirigir el propio aprendizaje, es decir, para que sea más autónomo. En anexo se presenta un listado de estrategias que se aplican en cada una de las actividades de la lengua (antiguas destrezas lingüísticas) propuestas por Pinilla (2004) (**Anexo 3.a.**) y, para cada uno de los pasos del proceso de aprendizaje propuestos por Fernández (**Anexo 3.b.**).

Las estrategias para comunicarse y para aprender forman parte de las competencias de cualquier persona. Así, el aprendiente posee numerosas estrategias propias que ha desarrollado en su vida cotidiana y en su lengua materna. Esas mismas estrategias deberían ser aplicadas al aprendizaje del ELE. Además, habrá que desarrollar otras y mejorar de esta forma su competencia estratégica, llevándolo de esta manera a una autonomía gradual en su aprendizaje.

#### **4. El enfoque por tareas: un intento de fomentar la autonomía**

En el programa del español del *Ministério de Educação del Ensino Básico 3º ciclo*, se afirma que “pretende-se que [os alunos] construa[m] a sua própria aprendizagem

participando na tomada de decisões, com o fim de evitar conflitos entre a diversidade da turma e a tendência de estandardizar o ensino e os processos, esperando resultados uniformes” (Ministério da Educação,1991: 31). Así, se podrá privilegiar la autonomía del alumno usando estrategias de comunicación y de aprendizaje. En el enfoque por tareas, predominante en la actualidad en la didáctica de las lenguas extranjeras se puede entrenar esa autonomía y proporcionar una mayor participación del alumno en el proceso de enseñanza.

Holec fue pionero en la conceptualización y puesta en práctica de la autonomía en el contexto de enseñanza-aprendizaje de una Lengua Extranjera. En un aula de ELE donde los alumnos son tan diversos tanto en lo que respecta a su tipo de inteligencia como a su estilo de aprendizaje, el profesor tiene que ser capaz de gestionar la realidad de su grupo de alumnos para que consigan llegar a esa autonomía. Se debe, como preconiza Fernández, “favorecer a estruturação da personalidade do aluno pelo continuado estímulo ao desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido da responsabilidade, da autonomia” (Fernández, 2001a: 7). Los programas de ELE en Portugal, como muchos currículos nacionales europeos, declaran la autonomía como uno de los objetivos generales y promulgan la importancia del desarrollo de la capacidad de iniciativa del alumno, de su sentido de responsabilidad y de su autonomía. Para lograr eso, el profesor debe proporcionarle las herramientas que le permitan darse cuenta de su progreso en ese sentido.

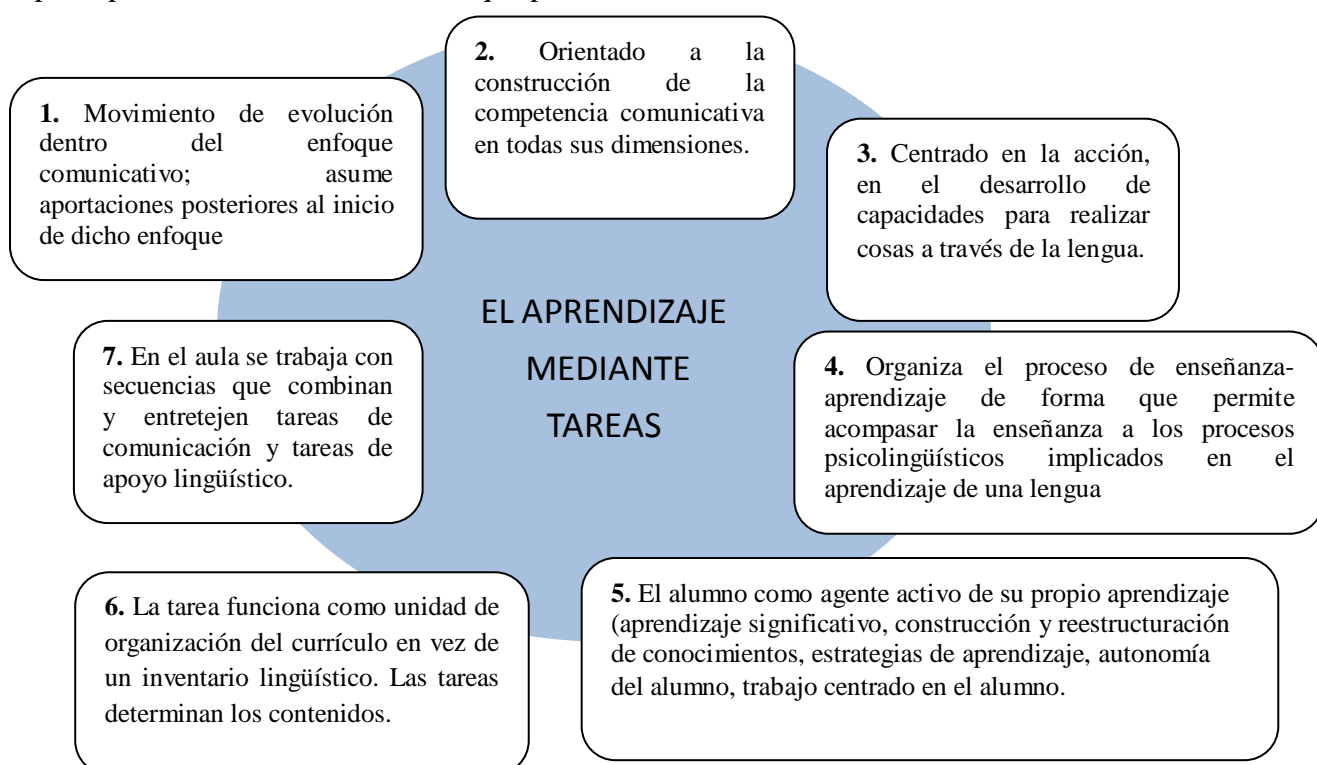
Basándonos en esos presupuestos, la autonomía en el aprendizaje se consigue cuando un aprendiente es capaz de utilizar de forma metódica estrategias metacognitivas y motivacionales de modo que consiga mejorar su desempeño escolar. Cuando está involucrado de modo activo, los alumnos son capaces de

*“monitorizar a eficácia dos seus métodos ou estratégias de aprendizagem, em períodos cíclicos no decorrer dessa aprendizagem, bem como de indicarem ou descreverem o como e o porquê da escolha de uma determinada resposta ou estratégia (...) que não corresponde a uma simples acumulação de conhecimentos, mas a uma permanente construção e reconstrução do saber e que, nesta óptica, o aluno tem um papel crucial na construção da sua própria aprendizagem, na qual deve ser implicado de modo activo” (Bizarro, 2006: 51).*

El enfoque por tareas derivado del enfoque comunicativo tiene como objetivo desarrollar la “competencia comunicativa” y “se refiere tanto a los conocimientos como a las habilidades para usar la lengua de una manera contextualmente apropiada (Pinilla, 2004: 435)”. Basándose en el MCER (2002), los programas de español lengua extranjera en Portugal conciben la lengua como un instrumento privilegiado de comunicación, como afirma Fernández (2002). Asimismo, en Portugal, la metodología usada será la del enfoque por tareas, y donde se sugiere “uma gestão do programa integrando objetivos e conteúdos, na perspectiva do trabalho por “projectos e tarefas”, com actividades – tarefas – significativas e acessíveis aos alunos” (Fernández, 2002: 21).

Este enfoque por tareas implica por parte del profesor que comprenda claramente los procesos de adquisición de una lengua y los procesos de aprendizaje siguiendo una perspectiva cognitivista/constructivista. Así, Estaire (2009: 17) citando a Long explica que “la mejor forma de aprender una lengua dentro y fuera del aula, no es tratándola como objeto de estudio, sino utilizándola como medio de comunicación”. El alumno está aprendiendo el uso de una lengua a través del uso concreto de esa misma lengua. El enfoque por tareas permite, entonces, que el alumno tenga un aprendizaje más significativo conduciéndolo de este modo a una adquisición efectiva de la lengua.

A continuación se presenta una figura en la que Estaire (2009) resume las principales características del enfoque por tareas.



Siempre según esta misma autora (2007), la evaluación forma parte del proceso de aprendizaje y no podemos pensar en el enfoque por tareas sin pensar igualmente en la evaluación de este proceso. Entendemos que para conseguir esa autonomía del aprendizaje debe existir un entrenamiento gradual en autoevaluación. Es un paso imprescindible e importante para que el alumno entienda su progreso en el aprendizaje del idioma extranjero.

El aprendiente tiene que tomar conciencia de lo que aprende y cómo lo aprende a partir de autodiagnósticos que el profesor le puede proponer. Para que sea posible una autoevaluación será necesario, según los términos de Fernández (2001b), que los objetivos de aprendizaje que se van a evaluar estén explícitos, que estén definidos los criterios de corrección y evaluación y que se proporcionen instrumentos de autoevaluación y reflexión.

Frente a la evaluación formativa que el MCER define como “un proceso continuo de acopio de información sobre el alcance del aprendizaje, así como sobre los puntos fuertes y débiles, que el profesor puede introducir en su planificación del curso y en la retroalimentación efectiva que da a los alumnos (Consejo de Europa, 2002: 186)” o a la evaluación sumativa que “resume el aprovechamiento al final del curso con una calificación,” la autoevaluación aporta un momento de reflexión sobre los aprendizajes realizados por el alumno. Es un momento que fomenta realmente el aprendizaje autónomo dando a los alumnos un “mayor control sobre su aprendizaje” y mejorando “su conciencia sobre el proceso de aprendizaje” permitiendo de esa forma el autoconocimiento y una responsabilidad aumentada.

El propio MCER elaboró un sistema que permite a los aprendientes de lenguas extranjeras una autoevaluación de su nivel de lengua en cuanto a su competencia lingüística, disponible en línea de forma gratuita<sup>9</sup>. Se trata del programa llamado DIALANG, que se compone de autoevaluación, pruebas lingüísticas y retroalimentación, y están disponibles en catorce lenguas europeas. Las escalas descriptivas usadas se basan en el MCER.

---

<sup>9</sup> Disponible en <http://babel20.blogspot.pt/2008/09/dialang-para-evaluar-tu-nivel-de.html#!/2008/09/dialang-para-evaluar-tu-nivel-de.html>.

Otra herramienta que se puede proponer al alumno es el portfolio europeo de lenguas<sup>10</sup>. Promovido por el Consejo de Europa, se presenta como un documento en el que “los que aprenden o han aprendido una lengua – ya sea en la escuela o fuera de ella – pueden registrar sus experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas y reflexionar sobre ellas”. Presentan varios portfolios según la edad del aprendiente desde el *Portfolio Infantil* (de 3 a 7 años) hasta el Portfolio Adultos (de 16 o más años). Las funciones fundamentales de los portfolios son dos: pedagógicas, enfocadas a potenciar y mejorar los procesos de aprendizaje de lenguas, e informativas, puesto que se trata de una herramienta de información. En la tabla abajo se presentan las funciones que están presentes en las Guías Didácticas<sup>11</sup>:

Funciones pedagógicas	Funciones informativas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar un aprendizaje y una enseñanza lingüística más reflexiva.</li> <li>• Clarificar y precisar los objetivos de aprendizaje en términos comunicativos.</li> <li>• Favorecer la autoevaluación en la identificación de las competencias adquiridas, de las necesidades lingüísticas o de los objetivos de aprendizaje.</li> <li>• Fomentar un cambio educativo hacia un modelo de enseñanza que otorga mayor responsabilidad al alumno en su propio aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incrementar la transparencia y la coherencia entre las tradiciones de enseñanza y aprendizaje de lenguas en los diferentes países europeos.</li> <li>• Proponer un lenguaje común entre los enseñantes europeos.</li> <li>• Utilizar la descripción de las competencias lingüísticas del MCER, que son fácilmente identificables y reconocibles por parte de terceros usuarios.</li> </ul>

**Funciones del Portfolio**

Con esta herramienta, se pretende que los alumnos reflexionen sobre lo que aprendieron, pero también sobre el conocimiento que tienen de los procesos involucrados a través de un aprendizaje significativo. Asimismo, el profesor debe integrar momentos en los que el aprendiente de ELE reflexione sobre su aprendizaje, programando al final una acción que permita detectar posibles dificultades encontradas y entender cómo se pueden remediar. Podrá valorar el proceso usado y extraer conclusiones que le sean útiles para afrontar otros desafíos de aprendizaje.

<sup>10</sup> Disponible en: <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html>.

<sup>11</sup> Disponible en <http://www.oapee.es/documentum/MECPRO/Web/weboapee/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp/secundaria/castellano/pelguiadidacticasecundaria.pdf?documentId=0901e72b800044be>

Como afirma Holec (1991: 5), ‘l'autonomie de l'apprenant implique qu'il prenne activement en charge tout ce qui constitue un apprentissage, c'est-à-dire aussi bien sa définition, sa gestion et son évaluation que sa réalisation. Pour ce faire, il doit savoir apprendre’. Para saber aprender, en los momentos de autoevaluación el alumno se convierte en un agente activo y responsable de su proceso, al ser capaz de gestionar su propio aprendizaje.

Cuando el profesor introduce actividades de autoevaluación, permite todo un proceso reflexivo por parte del alumno. Al final de cada unidad didáctica, o a veces a lo largo de las clases, se pueden proponer momentos de autoevaluación llevando al alumno a analizar sus progresos y entender lo que realmente fue enseñado-asimilado en esas unidades. Estaire (2007) propone un modelo que se puede rellenar al final de una unidad didáctica. Informa al lector de que al principio, un alumno sin experiencia en autoevaluación, necesitará la ayuda del profesor.

Título de la unidad			
1. ¿Qué hemos hecho en esta unidad?			
3. ¿Qué ha sido lo que más me ha gustado y por qué?	3. ¿Qué podríamos cambiar? ¿Cómo?	4. ¿Qué tal he hecho?	
		5. ¿Qué he aprendido y qué soy capaz de hacer como resultado de ello?	6. ¿Qué me queda por hacer, repasar, estudiar?

Ficha de autoevaluación (véase Estaire, s.f.: 17).

Este enfoque convierte al alumno en un aprendiente activo en su propio aprendizaje. Fernández (2001b) preconiza que el alumno sea capaz de aprender de forma autónoma entrenándolo en el aprender a aprender. Sabiendo de antemano que cada aprendiente posee tanto diferencias individuales (edad, motivación, necesidades, cultura, actitud, personalidad) como estilos de aprendizaje distintos, con el enfoque por

tareas se centra la enseñanza en el alumno y se le proporciona un papel especialmente activo. De esta manera, es el alumno quien toma iniciativas, resuelve problemas y lleva a cabo “tareas significativas”, para él y para el aprendizaje de la lengua.

Para caminar hacia la autonomía del alumno, o sea, para aprender a aprender, el alumno tendrá que activar diversas estrategias de aprendizaje como se ha referido anteriormente, saber potenciarlas, valorar cuáles son las más rentables para su propio aprendizaje y tomar conciencia de ello para conseguir ponerlas en práctica cada vez que las necesite. Se pretende que el aprendiente de ELE tenga una participación activa en clase y que el profesor tenga un papel distinto de aquel al que los alumnos están acostumbrados. El profesor deberá dejar que el verdadero actor de la clase de español sea el alumno y su papel será el de motivar, incitar, entrenar, mediar, guiar hacia una búsqueda personal.

El enfoque por tareas posibilita la negociación en clase de cómo cumplir la tarea propuesta. Hay una diversidad de maneras de hacerlo y, además, al plantearse tareas próximas al cotidiano de los alumnos, se contribuye para un aprendizaje de la lengua mediante estrategias que cada uno despliega en su vida diaria. Nos acercamos de este modo a las necesidades concretas de los aprendientes asegurando por consiguiente su motivación y autonomía en el proceso de aprendizaje. Según Fernández (2001b: 6), el enfoque por tareas

*“...está alentado por los mismos principios que sustentan el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje: colocar al aprendiz en el eje del proceso didáctico y atender a los procesos. Ello supone contar con el aprendiz para decidir qué se va a hacer y cómo, y posibilitar que asuma su responsabilidad en el propio trabajo entrenándole en el aprender a aprender. Los pasos y actitudes que llevan a esa participación activa del que aprende”.*

## Capítulo II. Hacia la autonomía del aprendiz: Prácticas pedagógicas

A lo largo del *Mestrado em Ensino do Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário*, se entrena la capacidad de reflexión, de análisis y de investigación del proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante. El segundo año del Máster me permitió pasar de la teoría a la práctica debido a las prácticas en la escuela accediendo a una reflexión crítica sobre la experiencia pedagógica vivida durante el curso escolar de 2012/2013.

En la primera parte de este informe, demostramos que los cambios proporcionados por la sociedad de la información conllevan a un repensar de la educación del siglo XXI y a la importancia de conocer mejor al nuevo alumno del inicio de este siglo. Determinamos que la autonomía preconizada por las directivas educativas europeas así como por los propios programas de ELE en Portugal es determinante para el éxito escolar del alumno tal y como para su propio éxito profesional.

En esta parte de la memoria, me centraré en la práctica pedagógica llevada a cabo en la Escuela Secundaria Augusto Cabrita e intentaré demostrar cómo se puede motivar a ser más autónomo en el aprendizaje usando algunas herramientas obtenidas de mis lecturas y adaptadas al contexto de los grupos de estos alumnos en concreto.

### 1. Encuadramiento Institucional

#### 1.1. La Escuela Secundaria Augusto Cabrita (ESAC), Barreiro

La Escuela Secundaria Augusto Cabrita está ubicada en la Península de Setúbal, Barreiro, y forma parte de los municipios del *Arco Ribeirinho*, que se ensanchan desde Almada hasta Alcochete. Este conjunto de municipios continúa aún muy marcados por la actividad industrial, antaño muy importante, aunque actualmente esté sufriendo una larga recesión y reestructuración.

Este centro de enseñanza pertenece a un agrupamiento de escuelas que congrega escuelas desde la Educación Infantil hasta el Bachillerato. La incorporación de esta

escuela al Agrupamiento preexistente Padre Abílio Mendes se hizo en el curso escolar de 2010/2011 cambiando de sede para la ESAC (véase el **anexo 4**).

La oferta de enseñanzas propuestas por la ESAC se subdivide en cuatro modalidades: Ciencias y Tecnología, Ciencias Socioeconómicas, Lenguas y Humanidades y Formación Profesional.

Según el Proyecto Educativo de la ESAC, disponible en la página web de la escuela/del agrupamiento, hay un total de 24 grupos desde el 10º hasta el 12º, la mayoría de los cuales pertenecen a las Modalidades de Ciencias y Tecnología y de Formación Profesional (véase la **tabla 1** abajo).

Nivel	Ciencias y Tecnología		Ciencias Socioeconómicas		Lenguas y Humanidades		Formación Profesional	
	Grupo	Alumnos	Grupo	Alumnos	Grupo	Alumnos	Grupo	Alumnos
10º	3	84	1	26	2	54	5	120
11º	3	76	0	0	1	21	4	78
12º	3	74	0	0	2	42	2	19
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>234</b>	<b>1</b>	<b>26</b>	<b>5</b>	<b>117</b>	<b>9</b>	<b>217</b>

Tabla 1 Modalidades de Enseñanzas de la ESAC

## 1.2. Descripción de los grupos de 10º E, 11ºE y 12ºC

Respecto a los grupos de alumnos de la orientadora/cooperante de español, se trata de 3 grupos de Lenguas y Humanidades, del 10º al 12º curso. Trabajé con los tres grupos, aunque me centré más en el 11ºE.

Con objeto de conocer mejor a los alumnos, al inicio del curso escolar pasé un cuestionario (**anexo 5**) para recoger datos sobre los diferentes grupos. No todos los puntos del cuestionario del perfil del alumno están incluidos en el análisis de los datos puesto que opté por referir únicamente los puntos que se centraban más en el tema propuesto por esta memoria. El cuestionario se subdivide en tres partes: **Primera parte:** descripción del alumno (datos biográficos, familia cercana, salud y alimentación, hábitos diarios y tiempos libres); **Segunda parte:** actitudes frente a los estudios y la escuela; **Tercera parte:** Aprendizaje individual.

### 1.2.1. Parte 1: Caracterización de los alumnos por grupos

El número total de alumnos de los tres grupos es de 68. En el 10ºE se verifica una distribución por sexo diferente a los niveles de 11º y 12º curso. Efectivamente, en ese nivel de enseñanza verificamos que los varones son un poco más del doble (19 alumnos) de las alumnas (8 alumnas). Se comprueba un cambio en los otros dos otros niveles donde el sexo femenino predomina. De esta forma vemos una reducción paulatina del peso relativo de los varones que en 12º disminuye a menos del doble habiendo en 18 alumnos sólo 5 varones. Como vemos en la **tabla 2**, en lo que respecta a las edades, se verifica una disparidad de edades en 10º; entendemos que varios alumnos son repetidores, algunos ya de más de 18 años (6 alumnos). En los niveles siguientes la disparidad de edades se reduce, dado que de 10º a 11º se produce una elección por parte de los alumnos, que se reorientan hacia otras modalidades de enseñanza.

<b>Grupo</b>	<b>Género</b>	<b>alumnos</b>	<b>Grupo de edad</b>
<b>10ºE</b>	Masculino	19	15/16-21
	Femenino	8	
<b>11ºE</b>	Masculino	10	17-19
	Femenino	13	
<b>12ºC</b>	Masculino	5	19-21
	Femenino	13	
<b>TOTAL DE ALUMNOS</b>		<b>68</b>	

Tabla 2 Perfil de los alumnos: Género y Edad

Para entender mejor el ambiente familiar de los alumnos y su nivel socioeconómico, el cuestionario se centraba en el número de hermanos, así como en la profesión, situación laboral y estado civil de los padres.

En la tabla siguiente (**tabla 3**) enfocamos el ambiente familiar y vemos que esos grupos reflejan la sociedad actual en que los núcleos parentales son diversos. Así la familia nuclear biparental sigue siendo preponderante, aunque se verifica un número importante de familias monoparentales. Algunas familias están reconstituidas de forma que esos alumnos viven con uno de sus progenitores y una madrastra o padrastro. En dos casos, los alumnos viven con su abuela o con su hermana mayor.

El número de hermanos revela una baja natalidad en el seno de estas familias, como sucede a nivel nacional, confirmando los datos divulgados por un informe reciente del Instituto Europeo de Estadística, Eurostat (2014), donde Portugal es el país

de la Unión Europea con la tasa de fecundidad más baja con 1,28 hijos promedio por mujer. La mayoría de los alumnos no tiene ningún hermano o solamente uno. Pocos son los que tienen más de dos hermanos, siendo el máximo de cuatro.

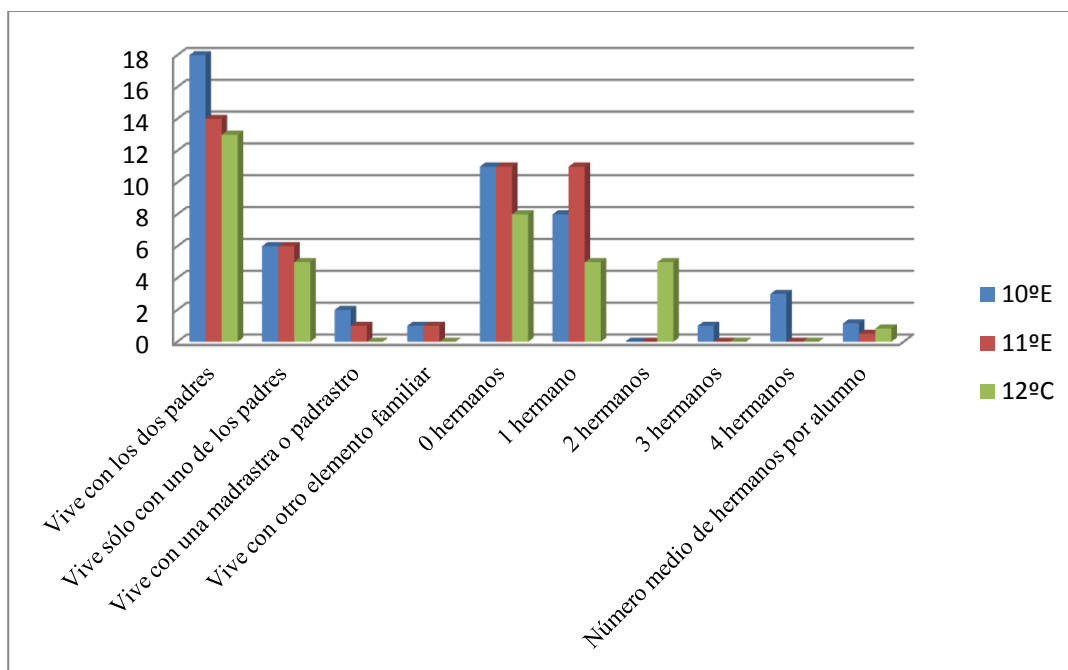


Tabla 3 Ambiente familiar de los alumnos

En lo que respecta la situación laboral de los padres, la mayoría de los hogares tiene a los padres o tutores legales empleados, pero hay algunos hogares donde están en paro, aunque nunca los dos al mismo tiempo (véase la **tabla 4**). Pocos son los que están jubilados y verificamos que un porcentaje mínimo de madres es ama de casa. Las personas empleadas poseen empleos diversos siendo los más frecuentes los de mano de obra no cualificada, como ayudante de cocina, empleada doméstica, repartidor, peluquera, electricista, vigilante de seguridad, cajero/a de supermercado, camarero, fontanero, albañil... Pocos son los que ejercen profesiones que impliquen una formación académica de bachillerato o de licenciatura. Las enunciadas por los alumnos eran las profesiones siguientes: ingeniero informático, pedagoga, administrativo, contable, funcionario público (del sector bancario, profesor/a o militares), empresario.

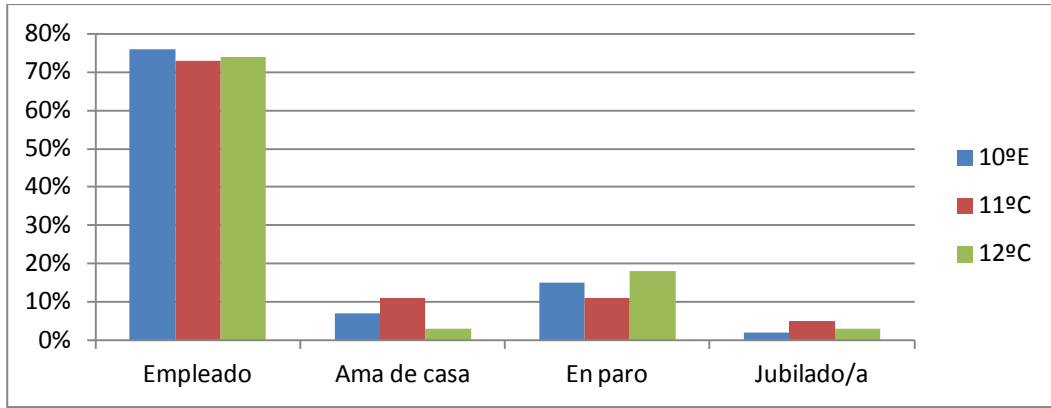


Tabla 4 Situación laboral de los padres

Como podemos verificar al leer **la tabla 5**, solamente un porcentaje reducido de las familias de los alumnos posee una formación académica superior de licenciatura (uno es doctorado). En el grupo de 12ºC, se presenta el número más elevado de licenciaturas contrastando con un porcentaje elevado de formación académica de nivel de la Educación Primaria. En general, en los tres grupos, encontramos una formación académica entre el 9º curso y el 12º curso. Existe, no obstante, un número importante de alumnos que no rellenó la formación académica de sus padres o por desconocerla o por otra razón que no fue referida. En este caso está el grupo de 10ºE que tiene el porcentaje más elevado.

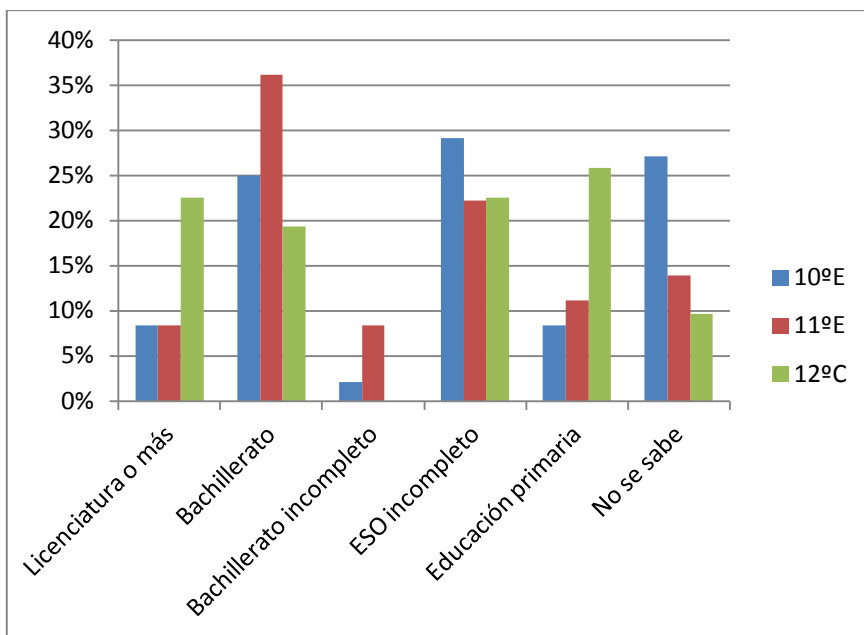


Tabla 5 Formación Académica de los padres o padrastro/madrastra

## 1.2.2. Parte 2: Actitudes frente a los estudios y a la asignatura de español

A la luz de estos datos podemos entender mejor las actitudes de los alumnos, puesto que tenemos dos extremos: en uno, los padres que no tienen ninguna formación académica (nivel de Enseñanza Primaria) y, en el otro, los que estudiaron hasta el 12º curso o hasta la licenciatura. Se entiende que para estos últimos padres los estudios son valorados. Sin embargo, en lo que se refiere a lo que expresaron los alumnos, verificamos que el interés por el estudio cambia según el nivel de enseñanza.

Así, en el grupo de 10ºE verificamos un porcentaje elevado (70%) de alumnos a quienes no les gusta estudiar. De las justificaciones dadas, obtenemos que identifican el estudio como algo aburrido y complicado, y que sólo estudian cuando es necesario. Los alumnos que adquirieron o mostraron gusto por el estudio (30%) se justificaron diciendo que les gusta aprender, repasar y perfeccionar lo que aprenden en clase.

En el grupo de 11ºE, hay casi una igualdad entre el interés (55%) o no (45%) por el estudio. En el último grupo, 12ºC, hay una inversión del interés de modo que un 68% expresa interés por el estudio y solamente un 32% su falta de interés. Las justificaciones para los dos grupos son más o menos iguales. Aunque digan que les gusta, la razón por la que optaron por esa respuesta es generalmente porque lo ven como un mal necesario para lograr un mejor futuro. Las razones para no tener interés son no tener paciencia o considerarlo una actividad tediosa. Pocos fueron los alumnos que contestaron que les gustaba estudiar para obtener más conocimientos.

El cuestionario proponía dos preguntas respecto a la asignatura de español para comprender mejor las motivaciones de los alumnos a la hora de aprender este idioma extranjero. La primera pregunta era de respuesta cerrada donde contestaban Sí o No: *¿Te gusta la asignatura de español?* (véase la **tabla 6**). La segunda proponía varias opciones para contestar a la pregunta *¿Qué te llevó a elegir el español como lengua extranjera?*.

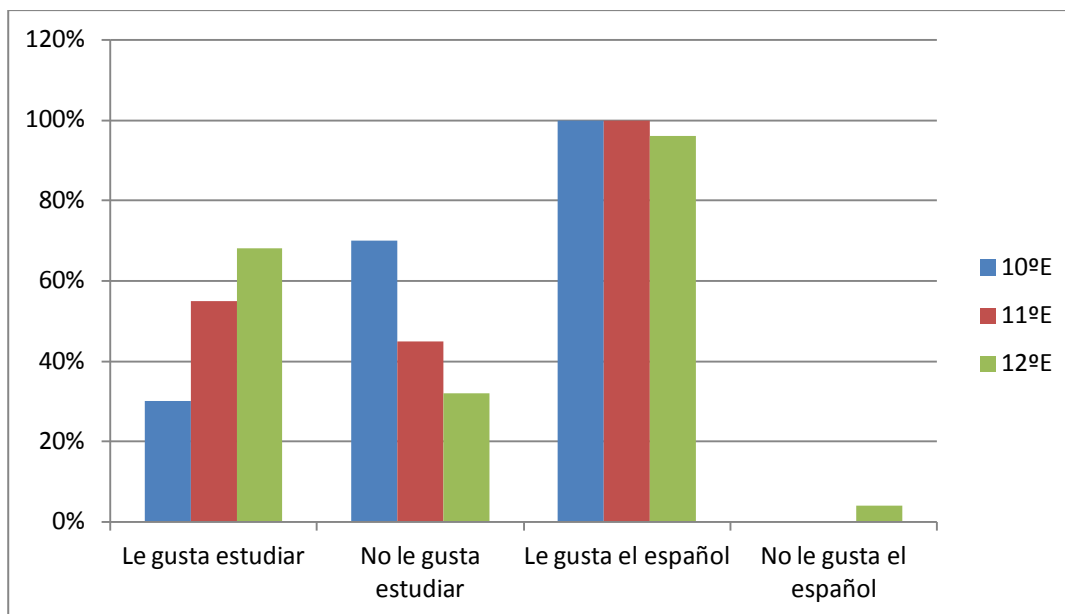
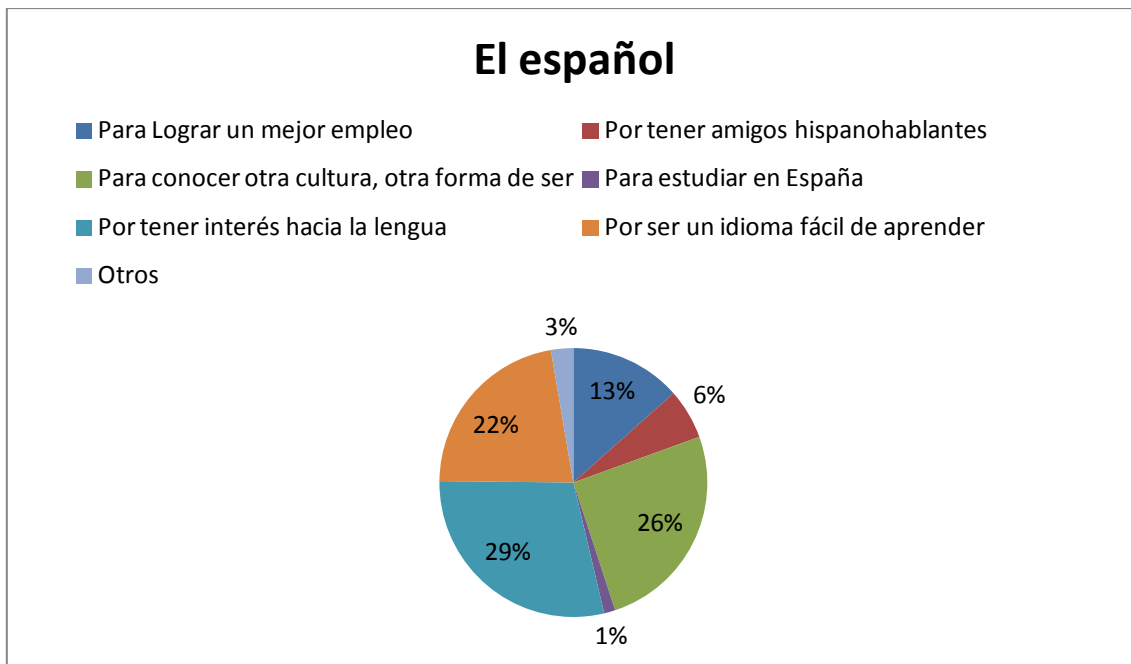


Tabla 6 Actitudes frente a los estudios y a la asignatura de español

En los tres grupos todos contestaron afirmativamente a la primera pregunta excepto un alumno del grupo de 10ºE. De estas respuestas, entendemos que los alumnos están motivados a la hora de aprender español. Se muestran interesados en la adquisición-aprendizaje de este idioma que es nuevo para algunos de ellos (10ºE), mientras que los otros grupos se mantienen motivados en el segundo o tercer año de aprendizaje.

Las razones que los llevaron a elegir el español son similares en los tres grupos. Se destacaron las siguientes opciones (véase la **tabla 7**): el interés hacia la lengua española (29%); para conocer otra cultura, otra forma de ser (26%) y por ser un idioma fácil de aprender (22%).



**Tabla 7 Actitudes frente a la asignatura de español**

Al analizar estos 3 grupos respecto a su contexto familiar, a su nivel socioeconómico y a sus motivaciones relativas a los estudios y al aprendizaje del español lengua extranjera, entendemos que se trata de grupos distintos según el nivel de enseñanza. Al avanzar en el grado, encontramos alumnos más conscientes de la importancia de estudios secundarios. Respecto al español, los vemos a todos motivados e interesados en el estudio de este idioma.

### **1.2.3. Parte 3: Aprendizaje individual**

La última parte del cuestionario se centraba en el aprendizaje individual del alumno. En una primera parte las preguntas se concentraban en torno a la forma de aprender de los alumnos como su forma de trabajar (solo o acompañado), pudiendo este aspecto relacionarse con una de las inteligencias de Gardner (intrapersonal o interpersonal); con qué materiales estudiaban (si buscaban más allá de lo que aprendían en la escuela utilizando otras fuentes de informaciones o si el cuaderno y el libro de texto eran suficientes); si tomaban apuntes o no (si eran más visuales u orales); el tiempo usado para estudiar por semana para cada asignatura demostrando su disponibilidad para el estudio o por superar una falta de prerrequisitos, o por no necesitarlo consiguiendo aprender fácilmente; y por fin, el último apartado presentaba algunas estrategias-hábitos de estudio para entender su forma de estudiar.

En lo que respecta las dinámicas de trabajo, el cuestionario proponía la del trabajo individual, y los alumnos que no optaron por esta forma de trabajo prefirieron todos la dinámica de trabajo en grupo. Ninguno seleccionó la opción en parejas.

La mayoría de los alumnos preferían trabajar solos aunque en el 11ºE había casi una igualdad de preferencias (véase la **tabla 8**). Los que optaron por el trabajo individual indicaron que se conseguían concentrar mejor y estar más atentos, para evitar los desacuerdos que podían suceder en los trabajos de grupo, por ser suficientemente autónomo, para aprender mejor y más, por no apreciar el trabajo en cooperación, por no haber equidad de repartición de las tareas.

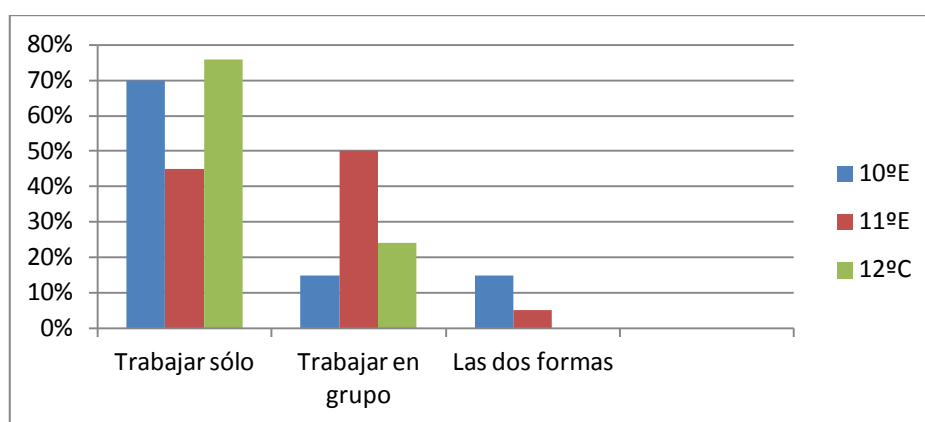


Tabla 8 Dinámica de trabajo

Los que apreciaban más el trabajo de grupo era para tener compañía. Dijeron que era una forma de trabajo menos aburrida y que les gustaba porque podían compartir ideas. Otros indicaron que les permitía ser corregido por los compañeros demostrando una falta de confianza en sus capacidades.

De estos datos concluimos que los alumnos de estos tres grupos necesitaban aprender a trabajar en grupo para fomentar su propia autonomía. Efectivamente, el trabajo cooperativo es una estrategia de aprendizaje importante que permite dar un papel activo al alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Dado que se debe ayudar a formar el *saber* del alumno así como el *saber hacer* y el *saber ser*, esta dinámica de trabajo del trabajo cooperativo (en grupo), al igual que la dinámica en parejas es una estrategia socioafectiva que el profesor debe proporcionar a sus alumnos y fomentar actividades en clase que permitan su práctica.

Retomando los términos de Fernández (2001b), el docente posee un papel distinto del profesor autoritario que se encarga de todo el proceso de enseñanza-

aprendizaje. Se pretende ahora que el alumno sea más proactivo y nada más característico que el trabajo en grupo, que proporciona una real autonomía del aprendiente. Cada elemento del grupo tiene una tarea específica que realizar y organizar sin el control directo y sistemático del profesor. Esa interacción entre alumnos facilita la autonomía dado que el profesor se convierte en un mediador, en un atento observador que motiva, incita y entrena a los alumnos para una búsqueda personal de forma a que el aprendizaje del idioma extranjero sea facilitado y más significativo para el alumno.

Con idea de motivar a los alumnos, en las prácticas docentes intenté proporcionar momentos distintos donde todas las dinámicas de trabajo estuviesen presentes en las diversas clases impartidas. Prioricé en las tareas finales el trabajo en grupo que permitía un entrenamiento de su autonomía.

## 2. Descripción de las prácticas docentes en la ESAC

Durante las prácticas, los mestrandos deben permanecer en la escuela aproximadamente un 50% del horario de su orientador. Mi presencia en la escuela pasaba por los tres grupos siendo más frecuente al inicio en el grupo de 11ºE como se puede ver en el horario en anexo (véase el **anexo 6**) siguiendo el grupo todos los días en la asignatura de español.

Los alumnos en prácticas de la *Faculdade de Ciências Sociais e Humanas* (FCSH), a lo largo de su formación, pasan por tres fases distintas: una primera fase de observación y planificación, una segunda fase donde enseñan gradualmente en las clases interviniendo en el quehacer del aula y por fin, una tercera fase en la que evalúan y son evaluados por el profesor cooperante impartiendo por los menos 10 clases de 90 minutos o 20 clases de 45 minutos. Dado que en la Escuela Augusto Cabrita, las clases eran de 50 minutos, impartí las 20 clases pero de 50, y se repartieron entre los tres niveles de enseñanza. Además de las clases impartidas organicé un Festival de Cortos invitando a varios grupos tanto de la Escuela Secundaria como de la Escuela EB2/3 Padre Abílio Mendes.

### 2.1. Observación de clases

En una primera fase, tuve que mantener un papel silencioso pero reflexivo en las clases de la profesora Josete Oliveira, aunque desde el inicio nos pidió a mí y mi

compañera de prácticas que participáramos en las actividades de la clase, de modo que los alumnos se acostumbrasen a nuestra presencia de forma natural y gradual. En esta fase, y según Lasagabaster (2001), la observación de clases debe centrarse en lo que realmente sucede en una clase de lengua extranjera antes que en la teoría de lo que puede ser la enseñanza. Esta fase nos permite entender realmente lo acaecido en el aula.

Desde mi punto de vista, no solamente como alumna en prácticas sino como profesora que soy, me parece de mayor utilidad la observación concreta de lo que acontece en las clases. Pues, con mi experiencia, verifiqué a lo largo de estos años como profesora que las teorías no siempre nos ayudan a corregir o mejorar aspectos más débiles de nuestras clases. En la práctica, es más eficiente ser observado para que alguien nos pueda decir lo que funciona bien y lo que funciona menos bien. Ya que como afirma Lasagabaster (2001: 69) “una cosa es lo que pensamos que hacemos en la clase y otra, lo que realmente tiene lugar en ella”.

Empecé con una observación exhaustiva, recogiendo una abundancia de datos que me permitiesen al final de las observaciones obtener una imagen general de los grupos de la profesora cooperante. Elaboré un diario de observación donde anotaba lo que sucedía en el aula como por ejemplo el sitio donde se sentaban los alumnos (para recordar más rápidamente sus nombres), la participación espontánea, las fases de las clases, el tipo de interacción (profesor-grupo clase, alumno-profesor, alumno-alumno), la retroalimentación de la profesora, etc. Luego intenté centrar mi atención en el tema de mi memoria, intentando anotar los puntos donde la profesora fomentaba la autonomía de los alumnos proporcionando momentos en los que ellos pudiesen desempeñar un papel activo en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Aprendí mucho al observar a mi tutora que ya lleva muchos años dedicada a la enseñanza. Su larga experiencia le permite crear en su clase un ambiente propicio al aprendizaje efectivo de la lengua. Asocia el papel del profesor que transmite el saber, organiza, prepara todo, dictamina lo que hay que hacer, corrige y evalúa, que sabe todo lo que hay que aprender y cómo hay que aprenderlo con el papel del profesor orientador, que está atento a las necesidades lingüísticas de sus alumnos, que motiva, que suscita, que da pistas para que los alumnos induzcan las reglas y resuelvan las dudas, que se interesa por cómo lo han hecho y sugiere nuevas formas de hacer.

Fue siempre una profesora entusiasta y animada, impartía clases de forma apasionada, usando a veces anécdotas demostrando su buen humor. Las clases estaban

siempre bien preparadas y secuenciadas, explicaba con precisión los objetivos y actividades a los alumnos presentando los planes de clase sin seguir ningún tipo de apuntes dada su experiencia en la enseñanza del español. Estimulaba la participación de los alumnos, animaba a que expresasen sus opiniones corrigiendo las intervenciones cuando había aspectos mejorables. Respetaba siempre los alumnos tratándolos de forma equitativa, demostrando paciencia. Proporcionaba una retroalimentación positiva al alumno, elogiando su esfuerzo y reforzando las intervenciones oportunas. Usó siempre materiales propios o de otros libros de textos variados y actuales intentando motivar a los alumnos. En síntesis, la observación de sus clases me dio un modelo a seguir tanto por su estilo de docencia como por su nivel de conocimiento del idioma que enseña.

## 2.2. Descripción de la práctica pedagógica: Planificación de las clases

Durante las clases que impartí en los tres grupos intenté planificar mis unidades para variar las actividades usando materiales auténticos y actuales, diversificando las dinámicas de trabajo y proporcionando un “aprender a aprender” con objeto de estimular la autonomía de los alumnos preconizado por el MCER como visto en la parte teórica<sup>12</sup>.

A pesar de elaborar fácilmente fichas de trabajo, y de en mi mente saber lo que pretendo enseñar en mis clases, el proceso de planificación formal no fue tan fácil para mí. De hecho, mis tablas de planificación cambiaron a lo largo del año hasta llegar a una tabla propia con ayuda de mi tutora. Al escuchar sus consejos y sus comentarios durante las sesiones de *Orientação de Estágio*, y en las anotaciones claras y explicativas (véase el **anexo 7**) pude llegar a un modelo que me permitiese explicitar expresamente mis objetivos de enseñanza. Conseguí llegar a una cierta autonomía en lo que respecta a la planificación de unidades, proceso que empezó en el primer año del Máster pero que no se desarrolla tanto como en las prácticas de enseñanza en que todas las actividades deben ser previamente planificadas.

Como podemos ver en el **anexo 8**, en una tabla sintetizadora explicito los destinatarios, el nivel, la tarea final, las actividades de la lengua, la dinámica de trabajo, el material necesario, la duración de la unidad, los objetivos programáticos y en otra parte de esta tabla enuncio los contenidos léxicos, gramaticales, funcionales y

---

<sup>12</sup> Véase el apartado I.1. Importancia de la formación en la autonomía del alumno

socioculturales. Luego describo los procedimientos para poner en práctica todas las actividades. Al final de las prácticas, terminé con una planificación propia que permitiese una lectura clara y eficiente de lo que se pretendía enseñar. Creo haber llegado a una planificación eficaz que podría ser utilizada por otro profesor sin problema alguno (véase el **anexo 9**).

Utilicé poco los libros de texto con intención de demostrar mis capacidades al planificar unidades completas orientadas a desarrollar siempre que era posible la autonomía del alumno. Además, los métodos *Espanhol 1* (Del Pino et al, 2010) y *Espanhol 2* (Del Pino et al, 2011) utilizados con el grupo de 10ºE y de 11ºE se centran más en el punto de vista lingüístico que en el comunicativo. El alumno no tiene muchas ocasiones para reflexionar verdaderamente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, no encontramos actividades en las cuales tenga realmente que cuestionarse sobre cómo aprende. Incluso, las actividades de contenidos lingüísticos son muy dirigidas. No se induce una reflexión sobre las reglas gramaticales dándoselas siempre sin ningún momento de interiorización. Asimismo se expone la regla claramente para después aplicarla en ejercicios estructuralistas. Por estas razones, la utilización del manual fue reducida en mis planificaciones.

Los materiales utilizados fueron encontrados en Internet, en la prensa o en novelas actuales, e intenté, siempre que fue posible, buscar materiales que motivasen a los alumnos. Así, para introducir los verbos gustar y encantar, elegí al futbolista Xavi Hernández, un jugador del Barça, puesto que el grupo de 10ºE estaba mayoritariamente compuesto por alumnos varones. Encontré en Internet un vídeo en el que hablaba de sus gustos en un ambiente informal transmitiendo una imagen de una persona en su día a día y no la de un futbolista famoso. En una primera parte de la ficha de trabajo, los alumnos tenían que completar una ficha a partir de datos que ellos mismos habrían podido encontrar en Internet, luego visionaron el vídeo y completaron los ejercicios propuestos (véase la ficha de trabajo, **anexo 10**).

Para el vocabulario de la ropa, llevé a clase una revista con publicidad de prendas de vestir rebajadas. Hice una mini-revista con páginas que contenían esas prendas de vestir y al final los alumnos tuvieron que completar un juego buscando en la

mini-revista palabras que se correspondiesen a las definiciones dadas y que fueron encontradas en la página de la DRAE<sup>13</sup> (véase el **anexo 11**).

### **3. Reflexión crítica sobre la Práctica de Ensino Supervisionada**

#### **3.1. Ejemplos prácticos en las clases observadas e impartidas**

En la *Práctica de Ensino Supervisionada* aprendí mucho gracias a la larga experiencia de la profesora/ orientadora Josete Oliveira y observé que conscientemente o no la profesora desarrollaba en sus clases la autonomía de sus alumnos. Los ejemplos dados por los profesores-orientadores nos permiten aprender de manera eficaz y eficiente dándonos pistas para nuestro propio trabajo. Por este motivo, en esta parte iré describir algunos puntos interesantes de las clases observadas y daré igualmente ejemplos de las clases impartidas, para demostrar cómo podemos desarrollar herramientas que permiten a nuestros alumnos que sean más autónomos y, así, más responsables e independientes en su propio proceso de aprendizaje.

##### **3.1.1. El inicio de un curso escolar**

Como verificamos en la parte teórica es conveniente entender a los alumnos para optimizar todas sus capacidades. Por eso, ante el inicio de cada curso escolar, es importante que el profesor intente conocer más a sus alumnos tanto sobre sus gustos personales como sobre su forma de aprender. Así, en las primeras clases que observé, pude comprobar que se pueden hacer actividades destinadas a romper el hielo para conocer mejor al alumnado y aprovechar para recoger datos interesantes sobre cada alumno. En los tres grupos observados se hizo un retrato misterio donde cada alumno completaría unas frases de mayor complejidad, según el nivel de español. En el nivel elemental, los alumnos completaron frases sobre cómo se ven y cómo los otros les ven, empezando por verbos como *soy...*, *tengo...*, *uso...*, *vivo...*, *estoy...*, *me gusta...*, *sueño...*. Tras completar estas frases se intentaba adivinar de quién era el retrato que un alumno leía delante de la clase. Además de ser lúdico aportando a los alumnos un practicar de la lengua en un contexto real de forma natural y espontánea, llevó igualmente a un conocimiento del carácter del alumno.

---

<sup>13</sup> Disponible en <http://rae.es/>

Con objeto de conseguir una recogida de datos sobre los alumnos, y sabiendo como sabemos que hoy en día un profesor con un horario de jornada completa tendrá muchas clases, nos parece sin embargo importante conocer el estilo de aprendizaje de los alumnos para conseguir entender cómo son los grupos con los cuales se trabajará a lo largo del curso escolar. Se podrán adaptar algunos cuestionarios como **los de los anexos 12.a, 12.b, 12.c, 12.d**<sup>14</sup> proporcionados a los participantes de la conferencia *Primeiros Passos para a Mudança na Educação do Século XXI* y que siguen los estudios de las Inteligencias Múltiples de Gardner. En el primer cuestionario, se pretende definir los tipos de inteligencia de los aprendientes (**anexo 12.a**), en el segundo, especificar el perfil del aprendiente y en el último se centran sobre la visión, la audición y el movimiento en el proceso de aprendizaje. No pude aprovechar esos cuestionarios para mi memoria, sin embargo me parecen pertinentes y útiles para quien quiera usarlos en sus clases.

En las clases de la profesora cooperante fue interesante ver que la primera unidad del método del 12°C, *En Acción 3* (Verdía et al, 2007), se centra en el alumnado, intentando describirlo en lo que respecta al carácter y al estilo de aprendizaje. En esa unidad tratan igualmente las primeras impresiones que causan las personas y las primeras impresiones de las clases de español. Aprovechando el método, la profesora hizo un test sobre el estilo de aprendizaje de los alumnos después de leerse un texto informativo sobre la manera como las personas seleccionan y representan la información según sean más visuales, auditivos o kinestésicos. De una forma sencilla sintetiza esos sistemas de almacenar la información como vemos abajo:

*“Todos nosotros tenemos tres grandes sistemas de representar mentalmente la información: el sistema de representación visual, el auditivo y el kinestésico. Quienes recuerdan imágenes en su mente (concretas o abstractas) utilizan el sistema de representación visual. Aquellos que pueden oír en su mente voces, sonidos o música utilizan un sistema de representación auditivo (por ejemplo, cuando recordamos una melodía o una conversación, o cuando reconocemos la voz de la persona que nos habla por teléfono). Por último, los que recuerdan el*

---

<sup>14</sup> Material entregado en la conferencia *Primeiros Passos para a Mudança na Educação do Século XXI* (1 de febrero de 2013) por las profesoras Eduarda Melo Cabrita e Isabel Ferro Mealha.

*sabor de su comida favorita, las sensaciones que experimentaron en una ocasión o los que sienten físicamente una canción, están utilizando el sistema de representación kinestésico. La mayoría de nosotros utilizamos los distintos sistemas de representación de forma desigual, potenciando unos e infrautilizando otros (Verdía et al, 2007: 21)”.*

Se puede ver el test hecho por los alumnos en el **anexo 13**. Consta de 7 preguntas que tratan de una forma general lo que ocurre en una clase de lengua. Así, presenta preguntas sobre las explicaciones y las instrucciones dadas por el profesor, sobre qué puede distraer al alumno en clase, sobre el aprendizaje de memoria y sobre los gustos de los alumnos para determinar su sistema de representación. Al final tienen las respuestas al test y en una segunda fase tenían que buscar alguien que tuviese el mismo estilo de aprendizaje. Esa búsqueda puede ser, para el alumno, significativa e importante. De hecho saber cómo trabaja uno mismo y sus compañeros resulta útil a la hora de trabajar de forma cooperativa. Esos cuestionarios psicológicos son, para el profesor, una herramienta rentable a la hora de programar sus clases para diversificar el tipo de actividad de cara a proporcionar a sus alumnos formas de potenciar sus sistemas de representación.

### **3.1.2. Fomentar la autonomía del alumno: ejemplos en las clases observadas**

A lo largo de sus clases, mi tutora fomentó la autonomía de los alumnos a través de diversas estrategias empleadas. En cada inicio de unidad, pedía a sus alumnos que hojeasen el libro de texto para hacer hipótesis sobre los contenidos de cada una de las unidades llevando al alumno a ser consciente de lo que se pretendía que aprendiese. Se le pedía una reflexión rápida pero eficaz de lo que tendría que aprender para así orientar su aprendizaje.

De cara a ampliar sus conocimientos, enviaba por correo electrónico fichas complementarias que los alumnos autónomamente deberían completar. Enviaba igualmente siempre los enlaces de los documentos audiovisuales vistos en clase de

modo que cada uno pudiese verlos otra vez a solas y aprovechar ese momento para repasar lo visto y poder entenderlo mejor aun después de uno u otro visionado.

Otra forma eficiente de llevar a la autonomía del alumno fue, por ejemplo, la introducción de una ficha en el grupo de 11ºE en la unidad de la salud. En esa ficha, los alumnos debían, durante el desarrollo de esa unidad, completar siempre que fuera posible con informaciones encontradas en clase (véase el **anexo 14**) varios apartados: hablar de su estilo de vida, de su salud; expresiones para explicar, describir síntomas o expresar sensaciones, dolor; expresiones para aconsejar; léxico de las enfermedades y de la medicina; léxico del cuerpo humano.

En varias ocasiones, la profesora utilizó trabajos en grupo donde los alumnos realizaban tareas explicadas previamente. La profesora orientaba a los alumnos durante su realización. En esas actividades donde los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje eran los alumnos, demostraban una motivación aumentada, concentrándose para lograr lo pretendido. Un ejemplo concreto fue una clase donde la profesora se centró en los falsos amigos. Los alumnos subdivididos en grupos debían hacer corresponder definiciones con la palabra correcta. Para eso disponían de un glosario de falsos amigos del portugués y del español<sup>15</sup> que la profesora había llevado a clase para cada grupo. Debían organizarse para ser más rápidos y ser los primeros a asociar todas las palabras con sus definiciones. De esta forma, los alumnos descubrieron de forma dirigida, pero por si mismos el significado de varios falsos amigos que pueden producir algunos problemas de comunicación si no se está atento a estas diferencias de significado. Tras esta clase, la profesora envió por correo electrónico el libro de la Consejería de Educación y las respuestas de la actividad (véase el **anexo 15**).

---

<sup>15</sup> Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dms-static/ced4f82e-2ee4-4733-96c7-8488a6704fab/consejerias-exterores/portugal/publicaciones/falsosamigos.pdf>

### 3.1.3. Fomentar la autonomía del alumno: ejemplos en las clases impartidas

#### 3.1.3.1. Visita virtual al museo del Prado

Para asegurar la motivación de los alumnos, como ya vimos anteriormente en la parte teórica, es importante plantearse tareas próximas al cotidiano de los alumnos usando estrategias que cada uno utiliza en su vida diaria. Teniendo en cuenta este presupuesto, planifiqué una unidad didáctica a la cual llamé *Un paseo por el Prado* que fue incluida en la unidad 7 *Por amor al Arte* del programa del 12°C.

En esa unidad didáctica, preparé de forma minuciosa una visita virtual al museo del Prado. Para no tener problemas técnicos, debido a eventuales contratiempos que suceden a veces en nuestras clases, preparé un documento copiando todas las páginas a las que se podría acceder (véase el **anexo 16**).

La tarea final de esa unidad era la planificación de una visita al Museo del Prado. Para tal, preparé una ficha (véase el **anexo 17**) que los alumnos tendrían que rellenar tras la explicación del diseño de las clases. A lo largo de la sesión anterior, entré en materia y expliqué lo que se pretendía hacer en la próxima sesión donde los alumnos tendrían que ir a la biblioteca de la escuela para hacer una visita virtual a un museo español. Partiendo de la experiencia de los alumnos sobre los museos, pregunté primero si ya habían visitado museos con la intención de entender el interés de los alumnos en lo relativo a este tipo de actividad de ocio. Luego enseñé una foto del museo del Prado para presentar el museo que íbamos a visitar. Una alumna ya había visitado el museo de pequeña en un viaje a Madrid, y lo consiguió identificar.

Después de haber explicado claramente lo pretendido, los alumnos, en la sesión siguiente, se sentaron delante de los ordenadores y estuvieron durante dos sesiones de 50 minutos trabajando de forma autónoma y en parejas o grupos de 3 para preparar su visita al museo ayudándose de la ficha del **anexo 17**. En esas dos sesiones pudieron trabajar completando la ficha en formato Word. Buscaron informaciones útiles a la hora de planificar una visita como lo harían en su idioma materno, descubrieron obras de maestros europeos de los siglos XVI a XIX, y tuvieron que trabajar en parejas o grupos para llevar a cabo las tareas propuestas. Para el vocabulario que necesitaban para

completar la ficha, algunos me preguntaban y otros buscaban directamente en internet utilizando este medio como lo hacen en su día a día cuando realizan una tarea de investigación de este tipo.

El papel del profesor era sencillamente el de circular por los ordenadores y ver si había cualquier duda en las tareas propuestas apoyando a los alumnos siempre que necesario. Su papel era el de mediar, estando presente principalmente para que no se sintiesen desamparados en este proceso de autonomía al que se tienen que acostumbrar necesitando para eso la presencia del profesor para que sea su sustentáculo mientras aprenden.

Al final, los alumnos me enviaron por correo electrónico las fichas rellenas. Algunos tuvieron que terminar fuera del tiempo de la clase, pero todos la enviaron (véase el **anexo 18**). El objetivo del envío de esas mismas fichas era doble. Primero, permitir un control del trabajo realizado y segundo, dar una retroalimentación a los alumnos, puesto que aún necesitan el aval del profesor para progresar en su aprendizaje. Tras la lectura de las fichas, hice unas correcciones de lengua y se las reenvié. Para terminar esta unidad y ya en mi tiempo libre, hice un catálogo de las obras elegidas por los alumnos en el punto 11 de la ficha de trabajo como recuerdo de esa visita virtual. Este catálogo, no fue elaborado por este grupo de alumnos puesto que las clases que impartí en esta unidad eran reducidas y por este motivo no lo pudieron realizar. Sin embargo, tras unas sesiones de este tipo y como se trataba de un grupo de 12º se podría pedir que lo hiciesen y además se intentaría organizar realmente un viaje a Madrid para poner en práctica lo que hicieron desde sus ordenadores y conocer personalmente los cuadros que seleccionaron.

### **3.1.3.2. Elaboración de una fotonovela a partir de imágenes del corto de Ana y Manuel de Manuel Calvo**

Para repasar los contenidos de los tiempos del pasado, preparé para el grupo de 11ºE una unidad didáctica titulada *El gran lío del amor: dos historias de amor y amistad en corto* incluida en la unidad 5 *Así te relacionas*. Al final de esa unidad tenían que elaborar una fotonovela a partir de imágenes del corto *Ana y Manuel* de Manuel Calvo. Para concretar esta tarea final, la unidad duró 200 minutos (dos sesiones de 50 minutos en grupo clase y dos sesiones de 50 minutos en grupos turnos). Intenté

proporcionar el uso de las actividades de lengua siguientes: comprensión lectora, audiovisual, expresión oral e interacción oral y expresión escrita. Pretendí diversificar el tipo de actividad proporcionando así a los alumnos formas distintas de potenciar sus estilos de aprendizaje. Así las dinámicas fueron diversificadas trabajando individualmente, en parejas, en pequeño grupo o en gran grupo.

Con la intención de motivar a los alumnos para las actividades que les fueron propuestas, las sesiones de esa unidad comenzaron con la lectura de un poema presentado en el libro de texto de los alumnos<sup>16</sup> y relacionaron con el cartel y la ficha técnica del cortometraje (proyectados en la pizarra digital) que iba a trabajar de forma fragmentada con los alumnos titulado *Yo también te quiero* de Jack Zagher Kababie<sup>17</sup>. Completaron la ficha de trabajo que podemos ver en el **anexo 19** trabajando el cortometraje conectándolo con la temática de los sentimientos *Así te relacionas* y repasando los tiempos del pasado.

En las dos primeras sesiones, los alumnos repasaron los contenidos del pasado aprendidos en el curso anterior, y expliqué de una forma clara la estructura de una historia (situación inicial y presentación de los personajes y contexto; desarrollo de la acción, peripecias y resolución del conflicto y situación final). Presenté un cuento infantil para distinguir estas fases en una historia enseñándoles que desde pequeños saben cómo funcionan las historias en su propia lengua materna. Así, preparé unas tarjetas del cuento *La Princesa de Fuego*<sup>18</sup> (véase el **anexo 20**) que distribuí en desorden a los alumnos leyendo las tarjetas en parejas. Luego completamos la historia, empezando yo con la primera tarjeta y dejando que las parejas descubriesen que tarjeta era la siguiente. Mientras se hacía la lectura escribí en la pizarra elementos del discurso útiles para la escritura del final del corto.

Tras haber dado todas estas herramientas necesarias para la elaboración de la fotonovela, en las sesiones siguientes, en las clases donde el grupo estaba dividido por la mitad, en *grupos de turnos*, iniciaron la elaboración de la fotonovela a partir de imágenes del cortometraje *Ana y Manuel*. Trabajaron en grupos de 4 alumnos para

---

<sup>16</sup> *Quiero y no quiero querer /A quien no queriendo quiero/He querido sin querer/Y estoy, sin querer, queriendo./Si por mucho que te quiero/Quieres que te quiera más,/Te quiero más que tú me quieres./¿Qué más quieres?/¿Quieres más?/Te quiero.* (Del Pino et al, 2011: 54.)

<sup>17</sup> Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=pOcAvBmLfHI>

<sup>18</sup> Disponible en <http://cuentosparadormir.com/cuentos-ilustrados/la-princesa-de-fuego-cuento-infantil-ilustrado>

escribir una historia basándose en unas imágenes del corto que había puesto en tarjetas pequeñas (**anexo 21**) para cada grupo y usando una lista de palabras que aparecen en el cortometraje. Antes de escribir tuvieron que contestar a algunas preguntas para estructurar sus historias como habían visto en las sesiones anteriores. Después de haber explicado la tarea final y de dar una ficha (**anexo 22**) para guiarlos, los alumnos asumieron el protagonismo en la clase y sólo tuve que desempeñar el papel de orientador de su aprendizaje.

Al final, presentaron sus historias y se eligió en cada turno la mejor historia que fue filmada con una cámara fotográfica. Como en una fotonovela, a cada imagen correspondía una narración. Mientras un alumno enseñaba las imágenes (como si fueran viñetas de una fotonovela), el otro leía las historias (narración y descripción). Se presenta en anexo un guión elaborado por uno de los grupos y fotos de los cortos seleccionados (véase el **anexo 23 y 24**).

### **3.1.3.3. La autoevaluación de las actividades: un aprendizaje consciente y responsable.**

A lo largo de las clases impartidas, propuse, siempre que fue posible, momentos de autoevaluación a los alumnos. En el caso de la unidad *El gran lío del amor: dos historias de amor y amistad en corto*, los alumnos completaron una ficha de reflexión y autoevaluación sobre las clases impartidas inspiradas en las tablas propuestas por Estaire (Estaire, s.f.: 17). Busqué igualmente unos descriptores del nivel de los alumnos sobre la actividad de lengua de la expresión escrita. Se dio esa ficha en una sesión posterior para permitir una reflexión sobre lo que se había hecho en clase. Verifiqué que no todos los alumnos completaron todos los apartados de la ficha como vemos en las fichas en el **anexo 25**. Lo que sobresale de las reflexiones de los alumnos fue que la elaboración de la fotonovela fue divertida. Esa diversión que refieren los alumnos permitió sin duda un aprendizaje eficaz de los contenidos de la unidad. Hubo un aumento claro de la motivación de los alumnos.

Sin embargo, me pareció que este grupo de alumnos aún no está suficientemente entrenado en autoevaluarse puesto que muchos de ellos lo hacen de forma rápida y con poco contenido. Un número importante de alumnos no supo llevar a cabo sus reflexiones, por lo que entiendo que la falta de capacidad de reflexionar de forma activa

y consciente se debe a una falta de costumbre o entrenamiento en clase. Me parece que los alumnos solo escriben lo que creen que deben escribir o lo que creen que el profesor quiere que escriban. Pero esos momentos son necesarios para conseguir que los alumnos sean agentes activos de su aprendizaje tomando conciencia de lo qué aprendieron, cómo lo aprendieron y cómo mejorar su desempeño reflexionando sobre las mejores formas de hacerlo.

Otra forma de elaborar una autoevaluación puede ser más dirigida hacia los contenidos vistos en una unidad. Así en la unidad 7 titulada *De Compras/ Vivan las rebajas* impartida en las clases del 10ºE, al final de la clase y después de realizada la tarea final que consistía en la elaboración y simulación de un diálogo en una tienda de ropa, los alumnos tuvieron que completar una ficha de autoevaluación (véase el **anexo 26**). En la primera parte, la ficha estaba más orientada a una reflexión corta sobre el aprendizaje de las lecciones impartidas y sobre una búsqueda de soluciones para mejorar ese aprendizaje. En la segunda parte y tras completar la primera, los alumnos contestaban a preguntas a fin de verificar si esa reflexión era correcta. Así, si el alumno en la pregunta 1 hubiera contestado que era capaz ahora de describir lo que llevaba puesto contestaría correctamente a la pregunta 2.b que era ¿Qué llevas puesto hoy? O sea, intenté hacerles preguntas que les permitiesen autoevaluarse y de forma directa e inmediata al final de la lección. Interesante hubiera sido repetir igualmente pocas semanas después una ficha de autoevaluación semejante para verificar si los resultados se mantenían o no.

Efectivamente, el papel del profesor, en el proceso de autoevaluación de los alumnos, es el de un entrenamiento gradual que permita una reflexión sobre el proceso de aprendizaje. Como refiere Aoki (2000), los alumnos se refieren a sentimientos y emociones primando esa componente emocional sobre los contenidos aprendidos. Afirma que “un asunto especialmente digno de mencionar en el contexto del aprendizaje afectivo de idiomas es el hecho de que los alumnos a menudo se refieren a los sentimientos y las emociones que han experimentado en el aprendizaje como criterios para su autoevaluación (Aoki, 2000: 169)”. Creo que el profesor tiene un papel esencial en ese punto de la autoevaluación para permitir que el alumno sea cada vez más activo y responsable en el proceso de aprendizaje de forma a alcanzar la autonomía que se pretende.

## Conclusión

En esta memoria he intentado demostrar la gran importancia que tiene el desarrollo de la autonomía del aprendiente en el proceso de adquisición del español como lengua extranjera, con vistas a mejorar su desempeño escolar y que adquiera herramientas esenciales que le permitan desarrollarse en el futuro en la sociedad activa. He pretendido ejemplificar con experiencias concretas experimentadas en la *Práctica de Ensino Supervisionada* a través de ejemplos de unidades didácticas o momentos de clases que fueron impartidos por mí o por mi tutora. Utilizando el enfoque por tareas, intenté siempre que los alumnos llevaran a cabo un conjunto de actividades con el fin de realizar tareas significativas acorde con el *Programa de Espanhol* pero igualmente con sus gustos y necesidades.

Para que el alumno de E/LE sea autónomo, o sea, que sea capaz de participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tendrá que desarrollar a lo largo del tiempo y de forma metódica una serie de competencias generales (principalmente el saber ser: competencia existencial) y el saber aprender además de la competencia lingüística que en conjunto con las generales hacen posible la competencia comunicativa necesaria para el aprendizaje efectivo de un idioma extranjero. Habrá que desplegar una competencia de aprendizaje a nivel intrapersonal tomando conciencia de su forma de aprender y a nivel interpersonal sabiendo cómo interactuar y aprender con los demás del grupo clase.

Para adquirir esa autonomía, el alumno tendrá que saber desenvolverse en una determinada situación de aprendizaje, lo cual supone un gran nivel de conciencia metacognitiva y un conocimiento sobre el aprendizaje. El alumno tomará responsabilidades sobre su propio aprendizaje que es inherente a su vida cotidiana transportando esa capacidad para dentro de las clases de E/LE.

Se debe fomentar la autonomía en clase. Sin embargo, no se pretende que sean completamente independientes sin primero guiarlos y ayudarlos progresivamente en el desarrollo de una competencia estratégica que les permita adquirir los conocimientos necesarios para el autoaprendizaje del E/LE. Es necesario que tanto el profesor como los alumnos tengan en cuenta los diversos estilos de aprendizaje que presenta el alumnado, siendo un aspecto primordial para una planificación diversificada de las clases donde cada uno recibe la información de manera distinta. Hay que enseñarles a aprender a

identificar los rasgos que determinan sus propias predisposiciones y preferencias, de modo a que conozcan las ventajas e inconvenientes de sus estilos de aprendizaje.

En definitiva, nuestros alumnos tendrán que adaptarse a una sociedad cada vez más exigente puesto que las necesidades de la sociedad actual no se complacen con alumnos pasivos, sin una postura activa y crítica ante la vida, ante el conocimiento y ante el mundo en general, que memoricen y almacenen datos sin procesarlos. Hoy en día, los alumnos tienen que ser conscientes de su forma de aprender para poder incorporarse en un futuro a una sociedad y un mundo laboral cambiantes donde posiblemente uno tendrá varias profesiones a lo largo de su vida. El alumno poco a poco, debe de ser capaz de realizar elecciones sobre el qué, el porqué y el cómo aprender como afirma Aoki (2000) evaluando y reflexionando siempre sobre el resultado del aprendizaje. En ese proceso el profesor será el que orientará a los alumnos hacia un aprendizaje más autónomo y responsable, sabiendo que el objetivo del aprendizaje en el aula no es solamente el de transmitir información de contenidos, sino igualmente llevar a que los alumnos sean capaces de desarrollar su competencia comunicativa de la manera más efectiva y plena además de sus potencialidades como seres humanos.



## Referencias Bibliográficas

- Alonso, C., Gallego D.J. y Honey, P. (1999). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajeros.
- Anderson, L.W. y Krathwohl D.R. (eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Aoki, N. (2000) La afectividad y el papel de los profesores en el desarrollo de la autonomía del alumno. En Arnold, J. (coord.) (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Arnold, J. y Brown, H. (2006). El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo. Pastor, C. (coord.). *Actas del Programa de Formación para el profesorado de Español como Lengua Extranjera, 2005-2006*. Múnich: Instituto Cervantes de Munich. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2005-2006/03\\_arnold.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/03_arnold.pdf). (Consultado el 24.02.2014)
- Arnold, J. (coord.) (2009). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Barros, D. (2013). *Estilos de aprendizagem e o uso de novas tecnologias*. Santo Tirso: Facto Editores.
- Bialystok, E. (1990). *Communication strategies: A psychological analysis of second-language use*. Oxford: Basil Blackwell.
- Bizarro, R. (2006). *Aprendizagem da autonomia em francês língua estrangeira. Contributos para a educação no século xxi*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Melero P. (ed.). *Antologías Didácticas. El enfoque comunicativo*. Instituto Cervantes. Disponible en

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/canale01.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale01.htm). (Consultado el 24.02.2014)

- Cenoz, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En Sánchez, J. y Santos, I. (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL. pp. 449 - 465.
- Chomsky, N. (1988). *Language and problems of knowledge: the Managua lectures*. Cambridge: M.I.T. Press.
- Cobo, C. y J. Moravec (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Colección Transmedia XXI. Disponible en <http://www.razonypalabra.org.mx/varia/AprendizajeInvisible.pdf> Consultado el 24.02.2014.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del MECD. Madrid: Anaya e Instituto Cervantes. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf).
- Delors, J. (Comp.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana/Unesco Ediciones.
- Del Pino, M., Moreira, L. y Meira S. (2010). *Espanhol 1. Nivel Elemental*. Porto: Porto Editora.
- Del Pino, M., Moreira, L. y Meira S. (2011). *Espanhol 2. Nivel Elemental II*. Porto: Porto Editora.
- Ducasse, A.M. (2004, marzo). *La autoevaluación como parte de la nota semestral*. Revista redELE. Número 0. Disponible en [http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_09Ducasse.pdf?documentId=0901e72b80e0c741](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_09Ducasse.pdf?documentId=0901e72b80e0c741). Consultado el 24.02.2014.

- Estaire, S. (2009). *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: De la programación al aula*. Madrid: Edinumen.
- Estaire, S. (2004). La observación en la formación permanente: áreas para la reflexión e instrumentos para la observación. En Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (eds.). *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Cuadernos de Educación, número 44. ICE-Horsori. Barcelona. pp. 119-154. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque02/estaire2.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/estaire2.htm). Consultado el 24.02.2014.
- Estaire, S. (2004, junio). *La programación de las unidades didácticas a través de las tareas*. En Revista redELE. Número 1. Disponible en <http://www.educacion.es/redele/revista1/estaire.shtml>. Consultado el 24.02.2014.
- Estaire, S. (1999). Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo. En Zanón, J. (coord.). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque02/estaire.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/estaire.htm). Consultado el 24.02.2014.
- Estaire, S. (s.f.). *La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas*. Disponible en [http://catedu.es/tarepa/fundamentacion/03\\_tareas\\_Sheila.pdf](http://catedu.es/tarepa/fundamentacion/03_tareas_Sheila.pdf) . Consultado el 24.02.2014.
- Esteve, O. (2004). Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el «aprendizaje reflexivo» o «aprender a través de la práctica». En Estevan, N. (coord.). *Actas de las Jornadas Didácticas de Español y Alemán como Lenguas Extranjeras*. Bremen: Instituto Cervantes de Bremen y Edelsa. Disponible en <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/practicareflexiva/nuevasperspectivas.pdf>. Consultado el 24.02.2014.

- Esteve, O., Arumí, M. y Cañada, M.D. (2003). *Hacia la autonomía del aprendiz en la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito universitario: el enfoque por tareas como puente de unión entre el aprendizaje en el aula y el trabajo en autoaprendizaje*. En *BELLS*. Número 12. Disponible en <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/bells12/PDF/art05.pdf>. Consultado el 24.02.2014.
- Eurostat (2014, 7 de marzo). *8 mars 2014: Journée internationale de la Femme. En 2012, 40% des jeunes femmes étaient diplômées de l'enseignement supérieur contre 32% des hommes*. Consultado en 26.03.2014. Disponible en [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY\\_PUBLIC/3-07032014-BP/FR/3-07032014-BP-FR.PDF](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-07032014-BP/FR/3-07032014-BP-FR.PDF).
- Fernández, S. (2011). *La autoevaluación como estrategia de aprendizaje*, marcoELE. Número 13. Disponible en [http://marcoele.com/descargas/13/sonsoles-fernandez\\_autoevaluacion.pdf](http://marcoele.com/descargas/13/sonsoles-fernandez_autoevaluacion.pdf) Consultado el 24.02.2014.
- Fernández, S. (2004a). Las estrategias de aprendizaje. En Sánchez, J. y Santos, I. (eds.). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL. pp. 411-435.
- Fernández, S. (2004b). La subcompetencia estratégica. En Sánchez, J. y Santos, I. (eds.). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL. pp. 573-592.
- Fernández, S. (2002). *Programa de Espanhol – Nível iniciação, 11º ano, Formação Geral e Formação Específica*. Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário.
- Fernández, S. (2001a). *Programa de Espanhol – Nível iniciação, 10º ano, Formação Geral e Formação Específica*. Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário.
- Fernández, S. (2001b). *Autonomía en el aprendizaje y enfoque por tareas*, En *Frecuencia L*. Número 17. pp. 6-16. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque02/fernandez.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/fernandez.htm). Consultado el 24.02.2014.

- García, F., Portillo, J., Romo J. y Benito, M. (2005). Nativos digitales y modelos de aprendizaje. En Benito, M. Romo, J., Portillo, J. (eds.). *Actas del IV Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño, Evaluación y Descripción de Contenidos Educativos Reutilizables*. Universidad del País Vasco. Disponible en <http://spdece07.ehu.es/actas/Garcia.pdf>. Consultado el 24.02.2014.
- Gardner, H. (2010). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1988). *La nueva ciencia de la mente: Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Giovannini, A. (1994). Hacia la autonomía en el aprendizaje: Formulaciones conceptuales y ejemplos concretos de actividades. En Sánchez, J. y Santos, I. (eds.) (1994). *Actas del IV Congreso Internacional ASELE*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/04/04\\_0109.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0109.pdf). Consultado el 24.02.2014.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Holec, H., (1991). *Autonomie de l'apprenant : De l'enseignement à l'apprentissage*. Education permanente. Número 107. Disponible en [http://www.epc.univ-nancy2.fr/EPCT\\_F/pdf/Autonomie.pdf](http://www.epc.univ-nancy2.fr/EPCT_F/pdf/Autonomie.pdf). Consultado el 24.02.2014.
- Holec, H. (1980). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.
- Hymes, D. H. (1995; original de 1971). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera, M. (coord.) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes - Biblioteca nueva. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/).
- Landone, E. (2004, marzo). *El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de lengua y las destrezas colaborativas*. Revista redELE. Número 0. Disponible en [http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_16Landone.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e1](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_16Landone.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e1). Consultado el 24.02.2014.
- Lasagabaster, D. (2001). *La observación de la clase de L2*. En Revista Psicodidáctica. Número 11. Universidad del País Vasco. Vitoria-Gasteiz. España. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17501106>. Consultado el 24.02.2014.
- Maíz, C. (2008). *Aprendiendo a aprender: técnicas de auto-evaluación en el aula de inglés*. Pulso. Revista de Educación. Número 31. pp. 161-180. Disponible en: <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/5182/Aprendiendo%20a%20aprender%20t%C3%A9cnicas%20de%20auto-evaluaci%C3%B3n%20en%20el%20aula%20de%20ingl%C3%A9s.pdf?sequence=1>. Consultado el 24.02.2014.
- Martín, E. (2004, marzo). *¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?* Revista redELE. Número 0. Disponible en [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_0\\_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3). Consultado el 24.02.2014.
- Martín, E. (2000). *La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta*. En *Frecuencia L*. Número 13, pp. 3-30. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque02/martin\\_peris.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/martin_peris.htm). Consultado el 24.02.2014.
- Martín, S. (2009). *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera*. Colección Monografías ASELE. Número 12. Madrid: Ministerio de Educación.

- Ministério da Educação (1991). *Programa de Espanhol: Programa e organização curricular. Ensino Básico 3ºciclo*. Lisboa: Editorial do Programa do ensino básico.
- O' Malley, J.M., y Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pérez, J. (coord.) (2007). *Comunicação e educação na sociedade de informação*. Porto: Porto Editora.
- Pinilla, R. (2004). Las estrategias de comunicación. En Sánchez, J. y Santos, I. (eds.). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL. pp. 435-446.
- Prensky, M. (2001, octubre). Digital natives, digital immigrants. En *On the Horizon*. MCB University Press. Vol. 9. Número 5. Disponible en <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Consultado el 24.02.2014.
- Ruiz, G. (1991). Perspectivas metodológicas para la investigación dentro del aula de L2. En Montesa, S. y Garrido, A. (eds.) (1991). *Actas del III Congreso Internacional ASELE*. Málaga: Instituto Cervantes. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/03/03\\_0165.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0165.pdf). Consultado el 24.02.2014.
- Salas, R. (2008). *Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Serres, M. (2012). *Petite Poucette*. Paris: Le Pommier.
- Serres, M. (2011, 5 de marzo). Eduquer au XXIe siècle. *Le Monde.fr*. Disponible en [http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/03/05/eduquer-au-xxie-siecle\\_1488298\\_3232.html](http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/03/05/eduquer-au-xxie-siecle_1488298_3232.html). Consultado en 24.02.2014.
- Sprinthall, R. y Sprinthall N. (1993). *Psicologia Educacional. Uma abordagem desenvolvimentalista*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.

- Urbano, C. (2004, junio). *El aprendizaje cooperativo en discurso escrito en el aula de E/LE*. Revista redELE. Número 1. Disponible en [http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_01/2004\\_redELE\\_1\\_14Urbano.pdf?documentId=0901e72b80e068ff](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_14Urbano.pdf?documentId=0901e72b80e068ff). Consultado el 24.02.2014.
- Verdía, E. (2009). *Lista de aspectos que pueden ser observados en clase de lenguas extranjeras*. En Blog Desarrollo ProfesELE. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/13615460/Aspectos-que-se-pueden-observarElena-Verdia>. Consultado el 24.02.2014.
- Verdía, E., Fontecha, M., Fruns, J., Martín, F. y Vaquero, N. (2007). *En acción 3. Curso de español*. Madrid: EnClave-ELE.
- Zanón, J. (Coord.) (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

# Anexos

Anexo 1

**CHAEA**  
Estilos de Aprendizaje

Estilos de aprendizaje	Características principales	Otras características	
Estilo Activo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Animador</li> <li>2. Improvisador</li> <li>3. Descubridor</li> <li>4. Arriesgado</li> <li>5. Espontáneo</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creativo</li> <li>• Novedoso</li> <li>• Aventurero</li> <li>• Renovador</li> <li>• Inventor</li> <li>• Vital</li> <li>• Vividor de la experiencia</li> <li>• Generador de ideas</li> <li>• Lanzado</li> <li>• Protagonista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chocante</li> <li>• Innovador</li> <li>• Conversador</li> <li>• Líder</li> <li>• Voluntarioso</li> <li>• Divertido</li> <li>• Participativo</li> <li>• Competitivo</li> <li>• Deseoso de aprender</li> <li>• Solucionador de problemas</li> <li>• Cambiante</li> </ul>
Estilo Reflexivo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ponderado</li> <li>2. Conciencioso</li> <li>3. Receptivo</li> <li>4. Analítico</li> <li>5. Exhaustivo</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observador</li> <li>• Recopilador</li> <li>• Paciente</li> <li>• Cuidadoso</li> <li>• Detallista</li> <li>• Elaborador de argumentos</li> <li>• Previsor de argumentos</li> <li>• Estudioso de comportamientos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registrador de datos</li> <li>• Investigador</li> <li>• Asimilador</li> <li>• Escritor de informes y/o declaraciones</li> <li>• Lento</li> <li>• Prudente</li> <li>• Distante</li> <li>• Sondeador</li> </ul>
Estilo Teórico	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Metódico</li> <li>2. Lógico</li> <li>3. Objetivo</li> <li>4. Crítico</li> <li>5. Estructurado</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disciplinado</li> <li>• Planificado</li> <li>• Sistemático</li> <li>• Ordenado</li> <li>• Sintético</li> <li>• Razonador</li> <li>• Pensador</li> <li>• Relacionador</li> <li>• Perfeccionista</li> <li>• Generalizador</li> <li>• Buscador de hipótesis</li> <li>• Buscador de teorías</li> <li>• Buscador de modelos</li> <li>• Buscador de preguntas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buscador de supuestos subyacentes</li> <li>• Buscador de conceptos</li> <li>• Buscador de racionalidad</li> <li>• Buscador de "por qué "</li> <li>• Buscador de sistema de valores, criterios...</li> <li>• Inventor de procedimientos para...</li> <li>• Explorador</li> </ul>

<p style="text-align: center;">Estilo Pragmático</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Experimentador</li> <li>2. Práctico</li> <li>3. Directo</li> <li>4. Eficaz</li> <li>5. Realista</li> </ol>	<p>Técnico Útil Rápido Decidido Planificador Positivo Concreto Claro Seguro de sí</p>	<p>Organizador Actual Solucionador de problemas Aplicador de lo aprendido Planificador de acciones</p>
--	--	---	--

Tabla elaborada con base de las definiciones dadas sobre cada uno de los estilos de aprendizaje en la página siguiente: <http://www.estilosdeaprendizaje.es/menuprinc2.htm>

Copyright © 2006-2009 estilosdeaprendizaje.es  
 Autores: Catalina M. Alonso García y Domingo J. Gallego Gil  
 Home Page e programação: José Luis García Cué  
 Tradução e adaptação: Daniela Melaré Vieira Barros  
 Coordenação: José Luis García Cué

## Anexo 2

# Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje

### Instrucciones:

Este cuestionario ha sido diseñado para identificar su Estilo preferido de Aprendizaje. No es un test de inteligencia, ni de personalidad

- No hay límite de tiempo para contestar al Cuestionario. No le ocupará más de 15 minutos.
- No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que sea sincero/a en sus respuestas.
- Si está más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem seleccione 'Mas (+)'. Si, por el contrario, está más en desacuerdo que de acuerdo, seleccione 'Menos (-)'.
- Por favor conteste a todos los ítems.
- El Cuestionario es anónimo.

Muchas gracias.

Más(+)	Menos(-)	Ítem
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	2. Estoy seguro lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	5. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	7. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	9. Procuero estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	11. Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	12. Cuando escucho una nueva idea en seguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	13. Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	14. Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	15. Normalmente encajo bien con personas reflexivas, analíticas y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.

<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	16. Escucho con más frecuencia que hablo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	17. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	18. Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	19. Antes de tomar una decisión estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	20. Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	21. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	22. Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	23. Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	25. Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	26. Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	31. Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	33. Tiendo a ser perfeccionista.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	36. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	37. Me siento incómodo con las personas calladas y demasiado analíticas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.

<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	39. Me agobio si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	40. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.
<input type="radio"/> +	<input checked="" type="radio"/> -	42. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	44. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	45. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	47. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	48. En conjunto hablo más que escucho.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	50. Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	51. Me gusta buscar nuevas experiencias.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	55. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	56. Me impaciento con las argumentaciones irrelevantes e incoherentes en las reuniones.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	59. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a los demás a mantenerse centrados en el tema, evitando divagaciones.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	60. Observo que, con frecuencia, soy uno de los más objetivos y desapasionados en las discusiones.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	61. Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.

<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	62. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	63. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	64. Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	65. En los debates prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el líder o el que más participa.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	66. Me molestan las personas que no siguen un enfoque lógico.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	67. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	68. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	70. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	71. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	73. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	74. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	75. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	76. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	77. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	78. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	80. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.

Copyright © 2006-2008 [estilosdeaprendizaje.es](http://estilosdeaprendizaje.es) - Última revisión 10/04/08

CHAEA. Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje

Autores: Catalina M. Alonso García y Domingo J. Gallego Gil

Home Page y programación: José Luis García Cué

Disponible en <http://www.estilosdeaprendizaje.es/menuprinc2.htm>

### Anexo 3.a.

#### Comportamientos estratégicos en las cuatro destrezas, Raquel Pinilla Gómez

COMPORTAMIENTOS ESTRATÉGICOS EN LAS CUATRO DESTREZAS	
Estrategias de comprensión auditiva	Estrategias de expresión oral
<ul style="list-style-type: none"><li>- Audición selectiva de información.</li><li>- Técnicas de comprensión global.</li><li>- Identificación de los rasgos de entonación.</li><li>- Atención al contexto situacional.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Transferencia y aplicación de estrategias de la lengua materna.</li><li>- Verificación de la comprensión correcta.</li><li>- Suplencia de carencias de expresión.</li><li>- Control de la comunicación.</li></ul>
Estrategias de comprensión lectora	Estrategias de expresión escrita
<ul style="list-style-type: none"><li>- Predicciones e hipótesis sobre el contenido: deducción por el contexto.</li><li>- Búsqueda selectiva de información.</li><li>- Técnicas de comprensión global.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Organización del texto.</li><li>- Reconocimiento de los elementos discursivos.</li><li>- Detección y corrección de errores.</li><li>- Técnicas de expresión escrita.</li></ul>

Tabla 2.: Comportamientos estratégicos en las cuatro destrezas (tomado de GIOVANNINI, A. *et al.* 1996).

Pinilla, R. (2004). Las estrategias de comunicación. En Sánchez, J. y Santos, I. (eds.). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL. pp. 435-446.

### Anexo 3.b.

#### Estrategias del proceso de aprendizaje, Sonsoles Fernández López

Pasos del proceso de aprendizaje	Estrategias
<b>a) Toma de consciencia, reflexión, observación de cómo se aprende una lengua.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Tener presente las finalidades y los intereses generales y personales para los que se aprende la nueva lengua.</li> <li>-Definir las propias necesidades e intereses.</li> <li>-Asumir el protagonismo en el propio aprendizaje.</li> <li>-Comprender cómo se aprenden las lenguas y para qué sirve cada una de las actividades.</li> <li>-Experimentar la rentabilidad de cada una.</li> <li>-Conocer la estructura de los libros de texto y otros materiales didácticos.</li> <li>-Reconocer el propio estilo de aprendizaje.</li> <li>-Ensayar diferentes técnicas.</li> <li>-Buscar ocasiones para practicar el idioma.</li> <li>-Crear sintonía con los compañeros y favorecer la cooperación para trabajar y practicar en grupo.</li> <li>-Partir de los conocimientos y experiencias previos.</li> <li>-Utilizar de forma selectiva y efectiva los recursos disponibles: programas de TV, medios de comunicación, nuevas tecnologías, contactos, libros de texto, gramáticas e Internet.</li> </ul>
<b>b) Motivación, actitud positiva.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Estimular la confianza en la propia capacidad para aprender la lengua.</li> <li>-Tener una actitud positiva ante el aprendizaje.</li> <li>-Motivarse para comunicar de forma auténtica en la nueva lengua.</li> <li>-Tener una actitud positiva ante la lengua y cultura nuevas.</li> <li>-Apreciar la diferencia de riqueza.</li> <li>-Aceptar y promover la lengua extranjera como instrumento de comunicación en clase.</li> <li>-Arriesgar en la comunicación e intentar activar los recursos que se poseen.</li> <li>-Perder el miedo a los errores y reconocerlos como necesarios para aprender.</li> <li>-Controlar su ansiedad.</li> <li>-Interesarse por mejorar.</li> <li>-Superar las fases de aparente estancamiento y no desanimar.</li> <li>-Seleccionar las propias preferencias a lo largo del año, tanto en la forma de trabajar como en los aspectos y en los temas en los que necesitan refuerzo.</li> <li>-Profundizar de forma personal en los aspectos socioculturales y lingüísticos que más le interesan.</li> <li>-Reconocer la utilidad de aportar los propios esquemas de conocimiento y las propias experiencias al aprendizaje de la nueva lengua.</li> <li>-Mostrar interés en superar las dificultades propias de la falta de recursos lingüísticos, explotando al máximo los conocimientos y las estrategias comunicativas disponibles.</li> <li>-Tener afán de superación y poner los medios para ello.</li> <li>-Desarrollar el gusto por el trabajo bien hecho.</li> </ul>
<b>c) Planificación del trabajo.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Tomar iniciativas en la fijación y negociación de los objetivos.</li> <li>-Reconocer los objetivos de las diferentes actividades.</li> <li>-Seleccionar temas y contenidos.</li> <li>-Expresar los propios intereses y necesidades de aprendizaje.</li> <li>-Identificar las técnicas y procedimientos más efectivos para conseguir los diferentes objetivos.</li> <li>-Gestionar el tiempo de que se dispone de acuerdo con las necesidades de aprendizaje.</li> <li>-Seleccionar los materiales necesarios.</li> </ul>
<b>d) Hacia la captación de lo nuevo. Formación de hipótesis.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Activar los conocimientos y experiencias anteriores para construir sobre ellos.</li> <li>-Contextualizar y cuestionarse sobre el significado de los mensajes, sobre las posibles reacciones lingüísticas de un interlocutor y sobre la forma de transmitir algo.</li> <li>-Formular hipótesis sobre la estructura que se va a necesitar o que se va a estudiar.</li> <li>-Relacionar, comparar, adivinar, deducir a partir de lo que se conoce.</li> </ul>
<b>e) Búsqueda,</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Observar modelos orales y escritos.</li> </ul>

<b>atención selectiva, descubrimiento. Contraste de hipótesis.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Seleccionar los datos que se necesitan.</li> <li>-Descubrir y deducir el funcionamiento de la lengua en el punto concreto.</li> <li>-Contrastar, corregir o verificar las hipótesis que se habían planteado.</li> <li>-Manejar selectivamente materiales de consulta.</li> <li>-Pedir explicaciones y aclaraciones.</li> <li>-Comparar con la lengua materna y con otras lenguas que se conozcan.</li> <li>-Controlar la propia comprensión.</li> </ul>
<b>f) Práctica, asimilación, retención y recuperación.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Probar y seleccionar las actividades, técnicas y procedimientos más efectivos de práctica y de interiorización.</li> <li>-Establecer relaciones.</li> <li>-Llevar un cuaderno personal de notas.</li> <li>-Elaborar esquemas, listas, resúmenes.</li> <li>-Practicar con los compañeros o individualmente.</li> <li>-Respetar y valorar el esfuerzo de los compañeros.</li> <li>-Crear situaciones para utilizar con frecuencia lo aprendido.</li> <li>-Realizar actividades de autocontrol.</li> <li>-Practicar cada una de las destrezas.</li> <li>-Copiar, repetir, memorizar, hacer dibujos, inventar juegos, subrayar, colorear.</li> <li>-Ensayar.</li> <li>-Crear asociaciones sonoras, visuales, cinéticas, textuales, formales, semánticas.</li> <li>-Memorizar canciones, textos, poemas, frases.</li> <li>-Controlar los propios errores: hacer un <i>cuaderno de superación de errores</i>, anotando la causa y la forma de superación.</li> <li>-Repasar.</li> <li>-Llevar un diario de clase.</li> </ul>
<b>g) Conceptualización</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Llevar un diario de clase.</li> <li>-Remodelar los propios esquemas de conocimiento con las nuevas aportaciones.</li> <li>-Valorar la posibilidad de generalizar a otros casos lo que se ha aprendido.</li> <li>-Comparar con otros conocimientos de la misma lengua, de la lengua materna o de otras lenguas.</li> <li>-Reconocer y expresar las nuevas adaptaciones en síntesis, reglas, avisos, notas, etcétera</li> </ul>
<b>h) Evaluación/ autoevaluación. Satisfacción de la motivación.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aplicar parillas de autoevaluación señalando el grado de consecución, de interés, de participación y de satisfacción.</li> <li>-Redactar en la clase con los compañeros, criterios de evaluación para cada tarea o actividad.</li> <li>-Evaluar las propias producciones y las de los compañeros, a partir de esos criterios.</li> <li>-Señalar las dificultades y las formas de superarlas.</li> <li>-Controlar los propios errores y fijarse metas y procedimientos de superación.</li> <li>-Comprobar los propios conocimientos y capacidades.</li> <li>-Autocorregirse (con la ayuda del profesor, de los compañeros o utilizando materiales didácticos).</li> </ul>

Fernández, S. (2004b). *Los contenidos estratégicos*. En Sánchez, J. y Santos, I. (eds.) *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL. pp. 857-860.



## Cuestionario de caracterización individual del alumno

	AEPAM/ ESCOLA SECUNDÁRIA AUGUSTO CABRITA 2012/2013 <b>QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL DO ALUNO</b> Professora estagiária Helena Barroso de Oliveira / Orientação de Josete Oliveira	
--	--	---

A tua opinião é essencial para o estudo que estou a desenvolver no âmbito do Mestrado em Ensino do Espanhol. Responde com toda a sinceridade a todas as questões que a seguir te são apresentadas. Não existem respostas correctas ou erradas, o importante é a tua opinião.

**PARTE 1 — CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO****DADOS BIOGRÁFICOS**

Nome:	Ano:	Turma:	N.º:
Data de nascimento: / /	Naturalidade:		
Morada:			
Código Postal:	-	Concelho:	
Nacionalidade:			

**COM QUEM VIVES?**

Parentesco	Idade	Habilitação escolar	Profissão	Situação profissional

Em qual das situações se encontram os teus pais (Assinala com um X a opção correcta):

Casados  Divorciados  Emigrados  Falecidos  Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**SAÚDE/ALIMENTAÇÃO**

Tens algum problema de saúde? Sim  Não

Qual?

Visual  Auditivo  Motor  Fala  Epilepsia  Asma  Outro(s)

Qual(is)? \_\_\_\_\_

A que horas te costumavas levantar? \_\_\_\_\_ E deitar? \_\_\_\_\_

Quantas refeições fazes por dia? \_\_\_\_\_ Qual(is)? Pequeno Almoço  Lanche da Manhã  Almoço  Lanche  Jantar

**OCUPAÇÃO DE TEMPOS LIVRES**

Como ocupas os teus tempos livres?

Internet  Praticar  Desporto  Ouvir Música  Passear  Ajudar em casa  Ver  Televisão  Ler

Outras  Quais? \_\_\_\_\_

**POSSE E USO DE EQUIPAMENTOS TECNOLÓGICOS**

1. Tens computador em casa? Não  Sim
2. Tens ligação à Internet? Não  Sim 
  - a. Se respondeste Sim, com que frequência usas a Internet?
    - Não costumo usar Internet  Menos de 1 hora por dia
    - Entre 1 e 2 horas por dia  Entre 3 e 5 por dia
    - Mais de 5 horas por dia

**PARTE 2 — POSTURA PERANTE OS ESTUDOS E A ESCOLA**

1. Gostas de estudar? Não  Sim

Justifica a tua resposta.

2. Gostas da disciplina de Espanhol? Não  Sim
3. O que te levou a optar pelo espanhol como LE II? (Assinala as frases com as quais te identificas ordenando-as por ordem de importância.)
  - para conseguir um trabalho melhor
  - porque tenho amigos espanhóis/latino-americanos
  - para conhecer outra cultura, outra forma de ser
  - porque quero estudar em Espanha
  - porque gosto da língua
  - porque acho a língua fácil de aprender

outra(s). Qual(is)? \_\_\_\_\_

4. Quais são as tuas disciplinas preferidas? \_\_\_\_\_
5. Quais são as disciplinas em que tens mais dificuldades? \_\_\_\_\_
6. Gostas de estudar nesta escola? Não  Sim

Justifica \_\_\_\_\_

7. Recomendarias esta escola a outras pessoas? Não  Sim

Justifica \_\_\_\_\_

8. Consideras que esta escola te prepara bem para exercer uma profissão? Não  Sim

Justifica a tua resposta. \_\_\_\_\_

**Instruções: Assinala com um X as frases com as quais te identificas.**

- Todos os dias, aguardo com ansiedade a ida para a escola
- Gosto do que aprendo nesta escola
- Penso que vir para a escola é uma perda de tempo
- Sinto-me feliz quando estou na escola
- Vir à escola é importante para mim
- Só venho para a escola por ser obrigado
- Sinto-me um estranho nesta escola
- Não gosto do que ensinam neste curso

Sentes-te integrado na escola? SIM  NÃO

Justifica a tua resposta: \_\_\_\_\_

### PARTE 3 — APRENDIZAGEM INDIVIDUAL

**Instruções: Relativamente a cada uma das afirmações assinala com um X a tua escolha.**

1. Gostas de trabalhar só? Não  Sim

2. Justifica \_\_\_\_\_

3. Quando estudas que materiais costumás consultar mais?

- a) Manual
- b) Internet
- c) Enciclopédias
- d) Caderno
- e) Nenhum
- f) Outro(s)  Indica-o(s) \_\_\_\_\_

4. Costumas tirar apontamentos, nas aulas, sobre as matérias das diferentes disciplinas? Não  Sim

Justifica \_\_\_\_\_

5. Indica em que suporte gostas mais de escrever.

- a) Papel
- b) Computador
- c) Telemóvel

Justifica a tua preferência: \_\_\_\_\_

6. Quanto tempo costumás estudar por semana para todas as disciplinas?

- a) Mais de 15 horas  b) Entre 10 a 14 horas  c) Entre 5 a 10 horas  d) Entre 1 a 4 horas  e) Raramente estudo

7. Gostas de usar a Internet para estudar? Não  Sim

Justifica \_\_\_\_\_

**Instruções: Relativamente a cada uma das afirmações assinala com apenas um X em cada item.**

DT = Discordo Totalmente, D = Discordo, I = Indeciso(a), C = Concordo, CT = Concordo Totalmente

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM INDIVIDUAL	DT	D	I	C	CT
a) Só aprendo se decorar as matérias.					
b) Antes de começar a estudar faço um plano.					
c) Durante o estudo costumo fazer resumos.					
d) Quando estudo procuro relacionar os conteúdos.					
e) Sublinhar o que estou a estudar é muito importante para mim.					
f) Gosto de usar o computador para estudar					

**Obrigada pela colaboração**


## Anexo 6

ESAC	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira		
08:15 - 09:05	11ºE -S.E1	10ºE -S.E9				
09:15 - 10:05						
10:25 - 11:15		O. E.				
11:25 - 12:15			11ºE -S.E1			
12:20 - 13:10			12ºC - S.D3	10ºE		
13:20 - 14:10						
14:15 - 15:05					11ºE (2)-S.E1	11ºE (1)-S.E1
15:15 - 16:05						
16:10 -16:55						

Horario de permanencia en la escuela Augusto Cabrita

Nota: OE - Orientação de Estágio

4/12/2012  
5/12/2012  
PES - espanhol - 1/4

	AEPAM / Escola Secundária Augusto Cabrita Ano letivo 2012-2013 PES: Espanhol Professora cooperante: Josete Antunes de Oliveira
---	---

Profesora en prácticas: Lena Barreiro

fecha: 2012-01-04 2012-01-05 aula: E21 hora: 14.15 / 16.05  
 grupo: M-E E2 (miércoles)  
 observación nº: 2/3

profesoras presentes: 20  
 alumnos presentes: todos del T1 (excepto n=1 Ana Catarina)  
todos del T2 (excepto n=16 Joan Fale; n=15 más)

Planificación - fecha de entrega: versión final 4/12/2012 Retraso

- definición de competencias/ jerarquización de objetivos/ operacionalización de las competencias, progresión en el aprendizaje ...
- contenidos: socio culturales, discursivos, lingüísticos, léxicos, fonológicos.
- estrategias: actividades, tareas y tareas intermedias, materiales, dinámicas de trabajo, tiempo, evaluación.

**Comentario:**

Plan de la lección nº 67 y 68 (5/10 y 6/10) miércoles

tarea final: Elaborar una fotonovela basado en imágenes del cóctel Ana y Manuel de Manuel Calvo

Materiales: ver planificaciones

Pizarra: (contenidos / gestión)

¿cavil?

→ como no acabamos aún la Unidad, sería mejor hablar de "tarea"

A lo largo de la lección, la profesora dice..... hace....

Presenta la tarea ( AP - al fondo no veo las tarjetas, pero como están todos cerca de ti. )

↓ Descripción de todas las tarjetas ✓. ✓

↓ participación del grupo

- Sugerencias -

↓ las pone en la pizarra después de cada descripción ✓

→ Enseñar las mismas tarjetas en un ppoint.

AP → Como estás presentando las imágenes estás "condicionando" sus ideas ¿no?

11 alumnos presentes

2 grupos de 4

1 grupo de 3

} elaboración de 3 foliosrelas.

las tarjetas - MB ; y te van a durar mucho! + papeliros ✓.

5/12/2012 lo mismo y añade la posibilidad de utilización del pretérito perfecto.

Hoy (5/12) → aula E2 → mejor que E1 - ve te mejor ✓  
 ficha de apoyo ✓.

La lección - Basada en fichaje de grupo -  
muchos Apartados no se han observado hoy.

**1. Competencia lingüística y cultural:**

- 1.1. competencia lingüística: ✓
- 1.2. utilización correcta de la lengua: ✓
- 1.3. utilización de un vocabulario rico y adaptado a las actividades propuestas:
- 1.4. utilización correcta de diferentes niveles de lengua:
- 1.5. competencia cultural demostrada:

**2. Relación pedagógica:**

- 1.1. hace preguntas de manera diversificada y a todos para permitir una real comunicación en el aula: ✓
- 1.2. habla adecuadamente con relación al nivel de los alumnos: ✓
- 1.3. favorece las intervenciones y las iniciativas de los alumnos (incluyendo a los que tienen más dificultades) / proporciona momentos de retroalimentación:
- 1.4. responde a las solicitudes de los alumnos: ✓
- 1.5. da tiempo de respuesta a sus alumnos: ✓
- 1.6. aprovecha las respuestas de sus alumnos / los invite a aclarar sus intervenciones:
- 1.7. presta atención a todos los alumnos teniendo en cuenta sus diferencias: ✓
- 1.8. contesta a un alumno con dificultades:

**3. Metodología de trabajo:**

- 3.1. sitúa la lección/ las actividades/ tareas en su contexto: ✓ con relación al lunes
- 3.2. motiva a los alumnos para que participen en las actividades de la clase: ✓
- 3.3. sabe establecer un ritmo de trabajo adecuado a las características de los alumnos: ✓
- 3.4. utiliza un lenguaje claro y correcto cuando da instrucciones a sus alumnos:
- 3.5. verifica que sus instrucciones son comprendidas y aceptadas por los alumnos: ✓
- 3.6. articula / encadena de forma coherente las actividades o momentos de la lección:
- 3.7. hace una distribución correcta de las diferentes actividades a lo largo del tiempo previsto:
- 3.8. sabe corregir las faltas de los alumnos interviniendo de forma oportuna y variada:
- 3.9. utiliza de forma adecuada y diversificada los soportes y materiales elegidos (documentos auténticos, libro de textos, imágenes, grabaciones, visionados...):
- 3.10. se mueve dentro del aula de manera oportuna: ✓

**4. Evaluación a lo largo de la lección:**

- 4.1. ¿las intervenciones correctivas son suficientes o excesivas?
- 4.1.1. el profesor interviene de manera oportuna:
- 4.1.2. el profesor interviene en el momento oportuno:
- 4.1.3. el profesor intenta no dejar pasar una corrección útil:
- 4.2. Corrección:
- 4.2.1. es el profesor quien la hace:
- 4.2.2. el profesor pide al alumno que la haga él mismo:
- 4.2.3. el profesor pide a otro alumno que la haga:
- 4.3. Percepción de la evaluación:
- 4.3.1. la corrección es clara y eficaz:
- 4.3.2. la corrección anima al alumno:
- 4.3.3. la corrección favorece prácticas futuras:

**5. Otras indicaciones (puntualidad, preparación del material antes, salida de los alumnos antes del tiempo ...)**

4/12/2012

PES - espanhol - 4/4

Balance de la lección:

Muy Bien  
Muy Bien

Pistas para eventuales mejoras:

Martes E1 — tarjetas proyectadas  
para todos, seric bueno

Miércoles E2 → no hace falta, en la  
pizarra; edé muy Bien

Comentarios presentados el: 5/12/2012 a las 16 horas

Estuvieron presentes: Lena; J2

## Anexo 8



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PADRE ABÍLIO MENDES  
ESCOLA SECUNDÁRIA AUGUSTO CABRITA  
2012/2013



Plan de la clase	
<b>Unidad</b>	<b>Unidad 2: ¿Quién eres tú?</b>
Destinatarios	Jóvenes portugueses del 10º año de la enseñanza básica.
Nivel	A.1
Tarea final	Los alumnos deberán hacer una lista de sus gustos y preferencias usando la estructura correcta del verbo gustar y encantar para después compartirla con sus compañeros de mesa.
Destrezas lingüísticas	Comprensión audiovisual, lectora, expresión oral e interacción oral.
Dinámica	Trabajo individual y en parejas.
Material necesario	Ficha de trabajo, ordenador, plantilla, cuaderno, foto, pizarra, tiza, proyector, libro del alumno <i>Español 1</i> de Porto Editora, video de youtube: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=m6FxfQAq-0&amp;feature=related">http://www.youtube.com/watch?v=m6FxfQAq-0&amp;feature=related</a> .
Duración de la unidad	35 minutos
Objetivos programáticos	- Consolidación de los datos personales.
Contenidos	
Léxicos	- vocabulario del fútbol: <i>deporte, deportista, futbolista, demarcación, mediocentro, portero, delantero, equipo, partido, juego, pelota, portería ...</i> ; - vocabulario del tiempo libre: <i>buscar setas, ver la tele, ver series, salir con los amigos</i> , - los colores: <i>azul, rojo, azulgrana, amarillo</i>
Gramaticales	- Los verbos <i>gustar</i> y <i>encantar</i> - Los numerales
Funcionales	- Dar información sobre una persona famosa. - Presentar a alguien en español. - Expresar gustos y preferencias
Socioculturales	- El Catalán que comparte con el español la condición de lengua oficial en Cataluña (comunidad autónoma de donde es Xavi Hernández) (particularidad del tipo de setas en catalán - Rovelló - que en castellano es Níscalo);

# Procedimientos

**1ª Sesión: 50 minutos**

## **Tarea 1: Tarea de comunicación introductoria (5 min).**

### **Objetivos:**

- Motivarse para la actividad

**Destrezas:** comprensión visual, interacción y comprensión oral.

**Dinámica:** Trabajo en gran grupo

Tras los saludos y el registro del plan de la clase en la pizarra, la profesora informa a los alumnos que realizará una actividad con ellos que les permitirá al final permitir que sepan presentarse y expresar sus gustos y preferencias.

Se proyecta en la tela una fotografía de Xavi Hernández (**Anexo 1**). La profesora pregunta a los alumnos si conocen este jugador de fútbol. Basándose en el conocimiento o desconocimiento de los alumnos, la profesora les pregunta de qué club deportivo es. Se puede ayudar los alumnos con la imagen del **anexo 2**. La profesora anota en la pizarra el vocabulario que aparezca en esta fase de calentamiento.

## **Tarea 2: Tarea de comunicación. Lectura de la biografía de Xavier Hernández (10 minutos).**

### **Objetivos:**

- Los datos personales: pedir y dar información
- Vocabulario relacionado con el deporte del fútbol

**Destrezas:** comprensión lectora e interacción oral

**Dinámica:** Trabajo en gran grupo e individual

La profesora distribuye la ficha de trabajo (**anexo 3**) e informa a los alumnos que van a descubrir más informaciones sobre este jugador. La profesora pregunta si hay algún voluntario para leer el primer párrafo. Si nadie se ofrece para leer, la profesora designa a un alumno. Se repite el mismo para el segundo párrafo.

Tras la lectura la profesora deja unos cinco minutos para que los alumnos completan la el ejercicio 2 de la ficha de trabajo. La corrección será hecha oralmente con la ayuda de los alumnos.

## **Tarea 3: Tarea de comunicación y apoyo lingüístico. Visionado del video y compleción de frases (10 min).**

### **Objetivos:**

- Entender alguien que habla de sus gustos y preferencias

**Destrezas:** comprensión audiovisual e interacción oral

**Dinámica:** Trabajo en gran grupo e individual

La profesora encadena la actividad siguiente preguntando si las personas famosas tienen mucho tiempo libre. Les pregunta qué les parece que haga Xavier Hernández cuando no está en el campo entrenando. Se espera que los alumnos digan actividades habituales como *ver la tele, ir al cine, salir con sus amigos, su familia, leer*.

Después se explica que van a ver un video donde el jugador del Barça habla de su vida personal y indica que tiene una pasión muy rara que van a identificar sin problema. La profesora advierte que tal vez no consigan entender todo lo que se dice, pero que entenderán perfectamente el sentido global del video. Se trata de prestar atención no solamente al sonido como también a las imágenes que nos esclarecen el sentido de lo que se dice.

Antes del visionado, los alumnos leen las frases que tendrán que completar con palabras dadas en un recuadro. La profesora pregunta si entienden todas las palabras. Explica a los alumnos que pueden intentar antes de visionar un video formular hipótesis de forma a facilitar la compleción de un ejercicio de este tipo.

Se visiona el video y los alumnos completan las frases. Al final, se hace la corrección del ejercicio.

### **Tarea 3: Tarea de comunicación y apoyo lingüístico. Reflexión sobre el uso de los verbos “Gustar” y “Encantar” (10 min).**

#### **Objetivos:**

- El uso de los verbos “*Gustar*” y “*Encantar*”.

**Destrezas:** comprensión audiovisual e interacción oral

**Dinámica:** Trabajo en gran grupo y en parejas

La profesora pregunta a los alumnos como se traducen las frases del **ejercicio 4.a:** “*No le gusta comer en los restaurantes.*”/ “*Le encanta ver el Día del Fútbol*”. Se espera que traduzcan “*Gosta de comer nos restaurantes*”/ “*Gosta muito de ver o Dia do Futebol.*”

En el **ejercicio 4.b.** la profesora pide a los alumnos que digan que diferencias observan en las frases en español y las en portugués. Los alumnos subrayarán el cambio de la vocal o>u en primer lugar. Después dirán que en portugués tenemos la preposición *de*.

La profesora pide a los alumnos que abran el libro del alumno en la página veintiuno donde van a leer un extracto de la obra de Lucía Baquedano. Tienen que focalizar su atención a las formas en negrita del verbo *gustar*. Un alumno voluntario lee el recuadro.

-¿Por qué no tratas de acercarte a la gente?

- **No me gusta** la gente.

- ¿Y tocar tu órgano, o tu piano, o lo que sea? [...]

- **No me gusta** la música.

- Tienes que pensarlo.
- **No me gusta** pensar.
- No te gusta la gente, no **te gusta** la música, no te gusta pensar... ¿Es que hay algo en la vida que te guste? [...]
- **Me gustan** tus ojos, Muriel.

Tras la lectura los alumnos inducen la regla de la conjugación del verbo *gustar*. Se informa los alumnos que el verbo encantar funciona igual, y que aprenderán más verbos que funcionen del mismo modo.

Los alumnos completan el **ejercicios 5** diciendo que usamos *me gusta* con nombres singular o con infinitivos y *me gustan* con nombres en plural.

La profesora llama la atención para los pronombres reflexivos que se usan con el verbo *gustar*. Estos indicarán de qué persona estamos hablando y no la desinencia del verbo.

#### **Tarea 4: Tarea de comunicación y apoyo lingüístico. Expresar gustos y preferencias (5 minutos).**

##### **Objetivos:**

- El uso de los verbos “*Gustar*” y “*Encantar*”.

**Destrezas:** comprensión audiovisual e interacción oral

**Dinámica:** Trabajo individual y en parejas

Para terminar esta actividad, la profesora pide a los alumnos que hablen un poco de ellos diciendo qué les gusta o no. Tendrán que hacer una lista de sus gustos y preferencias usando las formas dadas en el **ejercicio 6**. Al final, dirán sus frases al compañero de mesa. Intentarán descubrir puntos comunes. La profesora escribe en la pizarra las formas de expresar acuerdo: *A mí también* o *A mí tampoco* explicando que pueden usar la segunda forma al expresar su acuerdo cuando se usa una frase negativa como *No me gusta....* Se da un ejemplo concreto, si posible propuesto por un alumno. La profesora explica que pueden sacar ideas de frases usando las actividades que se encuentran en la página veintiuno, en el ejercicio B.

La profesora pasa por los pasillos del aula para ayudar a los alumnos en alguna duda que aparezca y para verificar que todo quedó claro.  
Termina la actividad.

PLAN DE UNIDAD DIDÁCTICA

<b>Título de la unidad didáctica:</b>	<b>Unidad 7: Por amor al arte</b> <b>Un paseo por el Prado</b>
<b>Datos de los alumnos a los que va dirigida:</b>	<b>Nivel de lengua:</b> Nivel B1 según el MCER <b>Destinatarios:</b> Adolescentes de 2º de Bachillerato (12ºano) <b>Lengua materna</b> Portugués

<b>DATOS DE LA TAREA</b>	<p><b>Tarea final:</b> Planificar una visita al Museo del Prado.</p> <p><b>Tareas Intermedias:</b> Buscar informaciones prácticas sobre el Museo del Prado</p> <p><b>Materiales necesarios:</b> ficha de trabajo elaborada por la profesora, ordenadores, internet</p> <p><b>Recursos necesarios:</b> Internet , acceso a la página web del Museo del Prado: <a href="http://www.museodelprado.es/">http://www.museodelprado.es/</a></p> <p><b>Temporalización:</b> 100 minutos (dos sesiones de 50 minutos.)</p> <p><b>Destrezas lingüísticas:</b> comprensión lectora, audiovisual, expresión oral e interacción oral, expresión escrita</p> <p><b>Formas sociales de trabajo:</b> individual, en parejas, en gran grupo.</p> <p><b>Evaluación:</b> Formativa a lo largo de las dos sesiones, registro al final del desempeño y de las actitudes, autoevaluación de los alumnos.</p>
--------------------------	--




<b>Contenidos:</b>	<p><b>Objetivos generales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leer y buscar información en internet sobre el Museo del Prado.</li> <li>- Buscar los enlaces interesantes para la búsqueda de información.</li> <li>- Realizar lecturas selectivas en el hipertexto.</li> </ul>
	<p><b>Contenidos funcionales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar o dar informaciones prácticas del Museo</li> <li>- Dar una opinión</li> <li>- Expresar acuerdo y desacuerdo</li> <li>- Expresar preferencia</li> </ul>
	<p><b>Contenidos morfo-sintácticos:</b></p> <p>Recursos para reaccionar ante una obra de arte - <b>exponentes:</b> <i>lo encuentro</i>, <i>me produce</i>, <i>es como si</i> + imperfecto de subjuntivo</p>
	<p><b>Lexicales:</b></p> <p>Vocabulario relacionado con el arte y con los sentimientos que producen las obras de arte.</p>
	<p><b>Fonológicos:</b> Según las dificultades de los alumnos.</p>
	<p><b>Socioculturales:</b></p> <p><b>Tipos de museos:</b> El museo Nacional del Prado, uno de los más importantes del mundo, así como uno de los más visitados.</p> <p><b>Obras maestras del Prado:</b> <i>El 3 de mayo en Madrid: Los fusilamientos de patriotas madrileños</i> de Francisco de Goya y Lucientes, <i>Las meninas</i>, o <i>La familia de Felipe IV</i> de Diego Velázquez, <i>El sueño de Jacob</i> de José de Ribera , <i>El caballero de la mano en el pecho</i> de El Greco (1584), <i>La Inmaculada Concepción</i> atribuida a Anton Rafael Mengs</p> <p><b>Otras obras seleccionadas por los alumnos</b></p>

	Objetivos específicos	Actividades	Dinámicas de trabajo	Rol del profesor	Tiempo	Material/enlaces
Actividades posibilitadoras para la consecución de la tarea:		<b>Actividades de iniciación</b>	Individual	Se presentan las actividades y los objetivos de la unidad	5 min	
	<p>Describir o contar una experiencia relacionada con la visita de un museo.</p> <p>Identificar el museo del Prado.</p>	<p><b>Actividades de motivación y conocimientos previos</b></p> <p>Pre calentamiento</p> <p>Completación de la ficha de trabajo: ejercicio nº1 y 2.</p>	<p>Gran grupo</p> <p>Individual</p>	<p>Se pregunta a los alumnos si han visitado ya algún museo, cuál y cuándo, qué recuerdo tienen de esta visita.</p> <p>Se enseña una fotografía del museo del Prado.</p> <p>Se pregunta de qué museo se trata. Se puede dar pistas sobre la ciudad donde está ubicado el museo.</p> <p>Se distribuye la ficha de trabajo.</p> <p>Se presenta a los alumnos la ficha de trabajo que orientará la visita virtual al museo.</p> <p>Se explica a los alumnos que realizarán solos la segunda parte de la ficha en los ordenadores de la biblioteca en la próxima sesión.</p> <p>Se pide a los alumnos que contesten a las preguntas nº1 y 2</p>	10 min	Ficha de trabajo
	<p>Prepararse para una visita de un museo.</p> <p>Identificar el enlace adecuado para contestar a las preguntas.</p> <p>Identificar la información pedida en la página de internet.</p> <p>Compartir respuestas.</p>	<p><b>Actividades de desarrollo</b></p> <p>Observación de documentos sobre el museo.</p> <p>Lectura de hipertexto sobre el acceso al museo.</p> <p>Completación de la ficha de trabajo: ejercicio nº3 y 4</p>	<p>Gran grupo</p> <p>Individual</p> <p>Individual</p> <p>Gran grupo</p>	<p>Se explica a los alumnos que antes de empezar una visita a un museo se puede de antemano buscar informaciones prácticas en Internet.</p> <p>Se pide a los alumnos que contesten a las preguntas nº3 y 4 sobre cómo llegar al museo usando usando el Metro como medio de transporte.</p>	15 min	<p><a href="http://www.museodelprado.es/visita-el-museo/accesos/">http://www.museodelprado.es/visita-el-museo/accesos/</a></p> <p>Plano de Metro de Madrid disponible en <a href="http://www.metro.madrid.es/export/sites/metro/comun/documentos/planos/Planoesquemati">http://www.metro.madrid.es/export/sites/metro/comun/documentos/planos/Planoesquemati</a></p>

	Identificar el recorrido en un plano de Metro de Madrid e indicárlas.		Parejas			<a href="#">coespanol.pdf</a>
	Identificar información sobre el horario y la tarifa.  Identificar el enlace adecuado para contestar a las preguntas.  Compartir respuestas.	Actividad de comprensión lectora sobre el horario y la tarifa  Compleción de la ficha de trabajo: ejercicio nº5 y 8	Individual  Individual  Gran grupo	Se pide a los alumnos que contesten a las preguntas nº5 a 8.	<b>15 min</b>	<a href="http://www.museodelprado.es/visita-el-museo/horario/">http://www.museodelprado.es/visita-el-museo/horario/</a>  <a href="http://www.museodelprado.es/visita-el-museo/tarifas">http://www.museodelprado.es/visita-el-museo/tarifas</a>
	Buscar información sobre las exposiciones actuales del museo.  Identificar el enlace adecuado para contestar a las preguntas.  Compartir respuestas.  Identificar la información pedida en la página de internet.	Actividad de comprensión lectora sobre las exposiciones del museo.    Compleción de la ficha de trabajo: ejercicio nº9.  Compleción de la ficha de trabajo en el documento Word enviado por la profesora (DEBERES)	Individual    Trabajo autónomo del alumno	Se pide a los alumnos que contesten a la pregunta nº9.	<b>10 min</b>	<a href="http://www.museodelprado.es/exposiciones/actuales/">http://www.museodelprado.es/exposiciones/actuales/</a>
<b>Actividades posibilitadoras para la consecución de la tarea:</b>	Visitar el museo para conocer las cinco obras maestras de la pintura española seleccionadas.  Indicar informaciones prácticas sobre obras	Visita virtual del Museo  Actividad de comprensión lectora sobre el nombre del autor, la fecha de creación de la obra, el tema, la	Parejas  Parejas	Se orienta a los alumnos en la búsqueda de información.	<b>25 min</b>	<a href="http://www.museodelprado.es/">http://www.museodelprado.es/</a>  <a href="http://www.museodelprado.es/pradomedia/">http://www.museodelprado.es/pradomedia/</a>

	<p>de arte.</p> <p>Comprender un documento visual y auditivo.</p> <p>Expresar sus gustos y preferencias.</p>	<p>escuela artística.</p> <p>Compleción de la ficha de trabajo: ejercicio nº10.</p> <p>Comprensión auditiva de la descripción de las obras de arte en la Pradomedia</p> <p>Elección de obras de arte según sus preferencias.</p> <p>Compleción de la ficha de trabajo: ejercicio nº10.1.</p>	<p>Individual</p> <p>Individual/ Parejas</p> <p>Individual</p>	<p>Se orienta a los alumnos en la búsqueda de las obras de arte.</p>		
	<p>Comprar unos recuerdos en la tienda del museo</p>	<p>Visita de la tienda del Museo</p> <p>Elección de unos recuerdos en la página web de la tienda de recuerdos del Museo</p>	<p>Individual/ Parejas</p>	<p>Se orienta a los alumnos en la visita a la tienda de recuerdos del Museo</p>	<p><b>10 min</b></p>	<p><a href="http://www.tiendaprado.com/">http://www.tiendaprado.com/</a></p>
<p><b>Tarea final</b></p>	<p>Presentar el resultado de la visita virtual a los compañeros y a las profesoras enviando el documento por correo electrónico.</p> <p>Compartir las obras elegidas y los recuerdos "comprados".</p>	<p>Puesta en común de la visita virtual.</p> <p>Envío de la ficha de trabajo completada por correo electrónico a la profesora y a los compañeros</p> <p>Lectura de las fichas de trabajo de los compañeros (DEBERES).</p>	<p>Individual</p> <p>Trabajo autónomo del alumno</p>	<p>Se orienta a los alumnos.</p>	<p><b>15 min</b></p>	


## Anexo 10

 <p><b>Escola Secundária Augusto Cabrita</b></p>	 <p><b>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS PADRE ABÍLIO MENDES</b> ESCOLA SECUNDÁRIA AUGUSTO CABRITA 2012/2013</p>	
<p>Ficha de trabajo – Gustos y preferencias</p>		
<p>Nombre: _____ Apellido: _____ 10º _____ Nº _____</p>		
<p>Fecha: _____ Prof. En prácticas Helena Barroso de Oliveira / orientación de Josete Oliveira</p>		

### 1. LEE EL SIGUIENTE TEXTO Y COMPLETA LA FICHA DE ESTE JUGADOR DE FÚTBOL ESPAÑOL:

Xavier Hernández Creus (nacido en Tarrasa, Barcelona, España, 25 de enero de 1980), más conocido como Xavi o Xavi Hernández, es un futbolista español que ocupa la demarcación de mediocentro o mediocentro organizador. Actualmente milita en la primera plantilla del F.C. Barcelona de Primera División de España vistiendo el dorsal número «6». (in [http://es.wikipedia.org/wiki/Xavi\\_Hern%C3%A1ndez](http://es.wikipedia.org/wiki/Xavi_Hern%C3%A1ndez))

Xavi Hernández es el jugador del FC Barcelona con mejor palmarés. El '6' azulgrana ha ganado un total de veintitrés títulos: seis Ligas, tres Ligas de Campeones, dos Copas del Rey, dos Supercopas de Europa, cinco de España y dos Mundiales de Clubes. Además, hay que añadir el Mundial del 2010 y las Eurocopas de 2008 y 2012. (in <http://www.fcbarcelonanoticias.com/2012/07/de-los-23-titulos-de-xavi-hernandez-al.html>)

 <p><a href="http://www.fcbarcelona.es/futbol/primer-equipo/plantilla/jugadores/xavi/biografia">http://www.fcbarcelona.es/futbol/primer-equipo/plantilla/jugadores/xavi/biografia</a></p>	<p><b>Datos personales:</b></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="background-color: white; color: #0056b3;"><b>Nombre completo:</b></td></tr> <tr><td style="background-color: white; color: #0056b3;"><b>Fecha de nacimiento:</b></td></tr> <tr><td style="background-color: white; color: #0056b3;"><b>Apodo:</b></td></tr> <tr><td style="background-color: white; color: #0056b3;"><b>Lugar de nacimiento:</b></td></tr> <tr><td style="background-color: white; color: #0056b3;"><b>País:</b></td></tr> <tr><td style="background-color: white; color: #0056b3;"><b>Equipo actual:</b></td></tr> <tr><td style="background-color: white; color: #0056b3;"><b>Posición en el campo:</b></td></tr> <tr><td style="background-color: white; color: #0056b3;"><b>Total de títulos ganados:</b></td></tr> </table>	<b>Nombre completo:</b>	<b>Fecha de nacimiento:</b>	<b>Apodo:</b>	<b>Lugar de nacimiento:</b>	<b>País:</b>	<b>Equipo actual:</b>	<b>Posición en el campo:</b>	<b>Total de títulos ganados:</b>
<b>Nombre completo:</b>									
<b>Fecha de nacimiento:</b>									
<b>Apodo:</b>									
<b>Lugar de nacimiento:</b>									
<b>País:</b>									
<b>Equipo actual:</b>									
<b>Posición en el campo:</b>									
<b>Total de títulos ganados:</b>									

### 2. XAVI HABLA SOBRE SUS GUSTOS Y PREFERENCIAS EN ESTE VIDEO: <http://www.youtube.com/watch?v=m6FxfQAq-0&feature=related>.

Completa las frases siguientes con informaciones extraídas del video. No vas a entenderlo todo pero las imágenes del video te ayudarán mucho:

- |              |            |             |                      |             |                    |             |
|--------------|------------|-------------|----------------------|-------------|--------------------|-------------|
| 1. compartir | 2. en casa | 3. su madre | 4. ir a buscar setas | 5. ver (x3) | 6. el protagonismo | 7. quedarse |
|--------------|------------|-------------|----------------------|-------------|--------------------|-------------|
- Xavi tiene pasión extrañas: le gusta \_\_\_\_\_
  - Con su primer sueldo que era de 4000 pesetas, compró una tostadora a \_\_\_\_\_.
  - Si tiene algo, le gusta \_\_\_\_\_ con los suyos.
  - Le gusta \_\_\_\_\_ series cómicas un montón y \_\_\_\_\_ las noticias.
  - Sólo le gusta \_\_\_\_\_ dentro del campo.
  - El sitio donde se siente más a gusto es \_\_\_\_\_.
  - Los domingos, le encanta \_\_\_\_\_ *El día del fútbol*.
  - Le gustaría \_\_\_\_\_ en el Barcelona toda su vida.

### 3. ¿SABES LO QUE SIGNIFICA “ME GUSTA” Y “ME ENCANTA”?

a. ¿Cómo traduces la frase siguiente en tu lengua materna? “No le gusta comer en los restaurantes.”

\_\_\_\_\_.

b. ¿Hay alguna diferencia entre el uso del **verbo gustar** en portugués y en español?

### 4. EXPRESAR GUSTOS – OBERVA EL USO DEL VERBO GUSTAR EN EL RECUADRO ¿DE QUÉ HABLAN? DE LA P.21. DEL LIBRO DEL ALUMNO.

#### ¿Cuándo usamos ME GUSTA? ¿Cuándo usamos ME GUSTAN?

Usamos ME GUSTA ..... Usamos ME GUSTAN.....
--

**Deberes:** Haz una lista de tus gustos y preferencias usando las formas siguientes al menos un vez cada una: *ME GUSTA...* / *NO ME GUSTA...* / *ME GUSTAN...* / *NO ME GUSTAN...* A continuación, compártela con tu compañero de mesa y buscad algo en común.

**NO LUNES 14 TU QUIOSCO**

Nº 103 • 14 DE ENERO 2013 • PVP PENÍNSULA Y BALEARES 1,50 €  
CANARIAS, CEUTA Y MELILLA 1,65 €

# SÁLVAME

**SOLO 1,50 €**



**OS DULCES DE ROSA NO TODO SON OSCONES**



## KIKO MATAMOROS

# ¿QUÉ LES PEDIMOS A LOS REYES?

**DE REBAJAS CON PAULA ECHEVARRÍA**



**DEJA DE FUMAR SIN ENGORDAR (ELLOS LO CONSIGUIERON)**

**+ ESPECIAL DIETAS**





**MODA**



**SARA CARBONERO**  
La novia de Iker Casillas apuesta por la pieza clave de esta temporada: los abrigos masculinos. ¡Hazte con uno en las rebajas!

# ¡Nos van

DE 20 A 30 AÑOS DE 20 A

ALEXIA SANCHEZ



Echa un vistazo a nuestra amplia selección de prendas y accesorio de tendencia para todos los gustos, edades y bolsillos.

**Menos de 20 €**



Gorro osito  
Asos  
~~18,95 €~~ **11,95 €**



Camiseta joya  
Pull & Bear  
~~19,99 €~~ **9,99 €**



Falda tubo  
Suiteblanco  
~~17,99 €~~ **12,59 €**



Collar  
Springfield  
~~12,99 €~~ **9 €**

**EL CHOLLO**



Baillarinas con  
brillantina  
Fosco  
~~59 €~~ **29 €**



Auriculares  
Springfield  
~~12,99 €~~ **9 €**

# os de rebajas!

AÑOS DE 20 A 30 AÑOS DE 20 A 30 AÑOS

Menos de 50 €



Zapatillas Converse All Star

~~47 €~~ 27 €



Bolso cartera Cortefiel

~~59,99 €~~ 39,99 €



Camisa 'denim' Springfield

~~29,95 €~~ 20 €



Abrigo masculino Pull & Bear

~~49,95 €~~ 39,95 €



Pantalón Mango

~~29,99 €~~ 20,99 €

Menos de 100 €



Cazadora de pelo Protest

~~148 €~~ 90 €



Vestido cuello alto Desigual

~~85 €~~ 51,80 €

Botas de cordones Mustang

~~79,90 €~~ 55,90 €





DE 30 A 40 AÑOS

DE 30 A 40 AÑOS

DE 30

Menos de 20 €

Menos de 50 €



Funda iPhone Vellutto 24,95 €

12,50 €



Jersey punto Tex 27 € 14 €



Vestido con volante Cortefiel 49,90 €

32 €



Bolso Mustang 19,90 €

14 €



Bufanda Lee 42 €

21 €



Tejanos mostaza Mango 29,99 €

14,99 €



Sudadera Mango 25,99 €

19,99 €



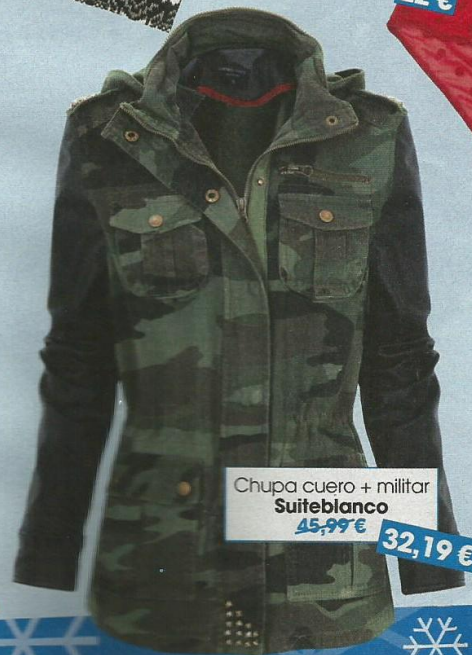
Conjunto lencero Women'Secret 25,95 €

22 €



Minifalda Springfield 26,95 €

18,45 €



Chupa cuero + militar Suiteblanco 45,99 €

32,19 €

40 AÑOS DE 30 A 40 AÑOS

Menos de 100 €



Botas altas Mustang 85 € 59,90 €



Abrijo Venca 59,95 € 51,95 €



Chaqueta con cinturón Protest 90 € 63 €



Bandolera Cortefiel 69,95 € 52 €

EL CHOLLO



Botas StylistClick para Sparfoo.es 39,95 € 31,60 €



Chaqueta militar Mango 39,99 € 22,99 €



PAULA ECHEVARRÍA La actriz va a la última con una capa étnica y botas altas para ir de compras.

# Catálogo de prendas de vestir - mujer



<http://shop.mango.com/ES/mango>



**Vestido terciopelo  
lentejuelas contraste**  
~~69,99€~~ 34,99€



**Camiseta cuello vuelto**  
~~12,99€~~ 9,99€



**Camiseta cuello contraste**  
~~12,99€~~ 8,99€



**Jersey lana**  
~~19,99€~~ 9,99€



**Exclusivo Online  
Sudadera de terciopelo  
con capucha**  
~~29,99€~~ 24,99€



*Exclusivo Online*  
**Pantalón chándal terciopelo**  
~~25,99€~~ 19,99€



**Vaqueros super slim  
cremalleras**  
~~29,99€~~ 24,99€



**Americana sartorial**  
~~19,99€~~ 17,99€



**Guantes estampado  
animal**  
~~22,99€~~ 10,99€



**Bufanda calada lurex**  
~~35,99€~~ 19,99€



**Bolso efecto cocodrilo**  
~~35,99€~~ 19,99€



**Pendientes alas cristales**  
~~15,99€~~ 7,99€

# Catálogo de prendas de vestir - hombre



<http://shop.mango.com/ES/hebymango>



**Chaqueta cuatro bolsillos**  
~~89,99€~~ 49,99€



**Gabardina algodón**  
~~79,99€~~ 69,99€



**Americana con rayas**  
~~79,99€~~ 39,99€



**Camisa cuadros franela classic-fit**  
~~39,99€~~ 29,99€



**Jersey pico cashmere**  
~~69,99€~~ 49,99€



**Jeans slim desgastados**  
~~49,99€~~ 29,99€



**Chaleco traje**  
~~39,99€~~ 29,99€



**Camiseta estampada**  
~~19,99€~~ 9,99€



**botines chelsea**  
~~89,99€~~ 49,99€



**Cinturón piel efecto vintage**  
~~25,99€~~ 15,99€



**Fular modal jaspeado**  
~~17,99€~~ 15,99€



**Corbata rayas**  
~~19,99€~~ 12,99€

# ¿Cómo estar a la última?



En grupos, completad las palabras que comienzan o contienen una letra del abecedario buscando el vocabulario de la página 1 a 4.

## Comienza por A:

**A** \_\_\_\_\_  
Prenda de vestir, larga, provista de mangas, que se pone sobre las demás y sirve para abrigar.

## Comienza por B:

**B** \_\_\_\_\_  
Bolsa de mano usada especialmente por las mujeres para llevar dinero, documentos, etc.

## Comienza por C:

**C** \_\_\_\_\_  
Prenda de vestir de tela que cubre el torso, abotonada por delante, generalmente con cuello y mangas.

## Contiene la D:

\_\_\_\_\_ **D** \_\_\_\_\_  
Especie de chaqueta corta y ajustada a la cadera

## Contiene la E:

\_\_\_\_\_ **E** \_\_\_\_\_  
Prenda de vestir que cubre el tronco, generalmente sin cuello, con mangas largas o cortas.

## Comienza por F:

**F** \_\_\_\_\_  
Prenda de vestir o parte del vestido de mujer que cae desde la cintura

## Comienza por G:

**G** \_\_\_\_\_  
Pieza redonda, de tela o de punto, para cubrir y abrigar la cabeza.

## Contiene la H:

\_\_\_\_\_ **H** \_\_\_\_\_  
Chaqueta corta y ajustada a la cadera.

## Contiene la I:

\_\_\_ **I** \_\_\_ **I** \_\_\_  
Zapato muy plano con escote redondeado

## Comienza por J:

**J** \_\_\_\_\_  
Prenda de vestir de punto, cerrada y con mangas, que cubre desde el cuello hasta la cintura aproximadamente.

## Contiene la L:

\_\_\_\_\_ **L** \_\_\_\_\_  
Bolso con correa que cruza por el pecho y la espalda desde uno de los hombros hasta la cadera contraria.

## Comienza por M:

**M** \_\_\_\_\_  
Falda corta que queda muy por encima de la rodilla, y que se puso de moda a partir de la década de 1960.

## Contiene la N:

\_\_\_ **N** \_\_\_ **N** \_\_\_  
Cinta, correa o cordón que se usa sobre el vestido o el pantalón para ajustarlo al cuerpo.

## Contiene la O:

\_\_\_ **O** \_\_\_  
Calzado, generalmente de cuero, que resguarda el pie y parte de la pierna.

## Comienza por P:

**P** \_\_\_\_\_  
Cada una de las lazadas o nudos pequeños que forman la malla de que se hacen medias, jerséis, calcetines, etc.

**Contiene la Q:**

Q

Prenda exterior de vestir, con mangas y abierta por delante, que cubre el tronco.

**Contiene la R:**

R Í A

Ropa interior femenina.

**Comienza por S:**

S

Jersey o chaqueta deportivos, a veces con capucha.

**Contiene la T:**

T

Prenda de vestir que se ajusta a la cintura y llega generalmente hasta el pie, cubriendo cada pierna separadamente.

**Contiene la U:**

U

Pellejo que cubre la carne de los animales. Este mismo pellejo después de curtido y preparado para los diferentes usos a que se aplica en la industria.

**Comienza por V:**

V

Traje enterizo de la mujer

**Contiene la Y:**

Y

Adorno de oro, plata o platino, con perlas o piedras preciosas o sin ellas, usado especialmente por las mujeres.

**Comienza por Z:**

Z

Zapato ligero y de suela muy delgada, suele ser deportivo.

**¿Qué letras del alfabeto faltan?**



---

**EL SECRETO DE LA POPULARIDAD – LAS PRENDAS DE VESTIR**

***¡Vivan las rebajas!***  
Prof. Helena Barroso de Oliveira

## Anexo 12.a

### *Primeiros Passos para a Mudança na Educação do Século XXI.*

#### *A multiplicidade das inteligências no ensino-aprendizagem de uma segunda língua.*

Eduarda Melo Cabrita e Isabel Ferro Mealha

Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Departamento de Estudos Anglisticos

#### Ficha 1 – Os Diferentes Tipos de Inteligência

- Assinale com um  aquilo de que gosta, de que precisa e a forma como pensa.

GOSTO DE	PRECISO DE	PENSO
<input type="checkbox"/> 1 jogos de palavras, de escrever, de contar histórias	<input type="checkbox"/> 1 livros, cassetes, lápis, canetas, folhas de papel, diálogo	<input type="checkbox"/> 1 através de palavras (verbalização), debates, histórias
<input type="checkbox"/> 2 <i>puzzles</i> , de fazer experiências, de questionar as coisas, de fazer cálculos	<input type="checkbox"/> 2 explorar e descobrir, de materiais relacionados com ciências naturais	<input type="checkbox"/> 2 através da lógica (raciocínio lógico)
<input type="checkbox"/> 3 de projetar, desenhar, rabiscar, imaginar as coisas mentalmente	<input type="checkbox"/> 3 arte, vídeo, filmes, fotografias, <i>puzzles</i> , jogos de imaginação	<input type="checkbox"/> 3 através de imagens e representações visuais (associação verbal-visual)
<input type="checkbox"/> 4 de dançar, correr, saltar, construir, tocar, gesticular	<input type="checkbox"/> 4 desporto, jogos de contacto, teatro, movimento, mexer nas coisas	<input type="checkbox"/> 4 através das reações do meu corpo (reação corporal)
<input type="checkbox"/> 5 cantar, assobiar, trautear, marcar o ritmo	<input type="checkbox"/> 5 música, tanto em casa como na escola, instrumentos musicais	<input type="checkbox"/> 5 através do ritmo e melodia (associação musical)
<input type="checkbox"/> 6 liderar, organizar, divertir-me, relacionar-me com os outros, de levar os outros a fazer coisas	<input type="checkbox"/> 6 ensinar os outros, acontecimentos que envolvam a comunidade, ser ensinado, clubes, amigos, jogos de equipa	<input type="checkbox"/> 6 através da interação com os outros
<input type="checkbox"/> 7 estar quieto, planificar, registar o que me acontece num diário, sonhar, meditar, estabelecer objetivos	<input type="checkbox"/> 7 esconderijos, passar tempo sozinho, projetos escolhidos por mim e que possa realizar como quero	<input type="checkbox"/> 7 por mim, sem revelar os meus pensamentos aos outros
<input type="checkbox"/> 8 natureza, colecionar coisas, de organizar as coisas por categorias	<input type="checkbox"/> 8 observar e categorizar as coisas, sentir a presença da Natureza	<input type="checkbox"/> 8 através de comparação das coisas (comparação)

- Ordene os números da maneira que melhor a/o caracterizam.

Mais me caracterizam

Menos me caracterizam

Ficha adaptada de Jim Wingate (2000). Tradução e adaptação de Eduarda Melo Cabrita e Isabel Ferro Mealha  
1 de fevereiro de 2013

## Anexo12.b

### *Primeiros Passos para a Mudança na Educação do Século XXI.*

#### *A multiplicidade das inteligências no ensino-aprendizagem de uma segunda língua.*

Eduarda Melo Cabrita e Isabel Ferro Mealha

Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Departamento de Estudos Anglisticos

#### Ficha 2 – O Perfil do Aprendiz

A maioria das pessoas tem uma combinação única de inteligências – assim se cria o perfil individual de cada aprendiz. Para construir o seu perfil, marque com  cada uma das afirmações que se lhe aplica.

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> 1 Oíço as palavras antes de as dizer ou escrever  | <input type="checkbox"/> 23 Gosto de ler; gosto de frequentar ações de formação para aprender a conhecer-me melhor               |
| <input type="checkbox"/> 2 Oíço música com frequência quando estou a trabalhar ou estudar                          | <input type="checkbox"/> 24 Acredito que existe uma explicação racional para tudo  |
| <input type="checkbox"/> 3 Faço desporto regularmente  | <input type="checkbox"/> 25 Tenho dificuldade em me manter quieto durante longos períodos de tempo                               |
| <input type="checkbox"/> 4 Gosto da vida ao ar livre e sinto-me enclausurado nas grandes cidades                   | <input type="checkbox"/> 26 Gosto de classificar e ordenar as coisas   |
| <input type="checkbox"/> 5 Prefiro desportos coletivos a modalidades individuais                                   | <input type="checkbox"/> 27 Tenho um <i>hobby</i> ou interesse especial de que não faço alarde                                   |
| <input type="checkbox"/> 6 Tenho um diário onde registo o que me acontece  | <input type="checkbox"/> 28 Toco um instrumento musical e/ou conheço muitas canções e peças musicais                             |
| <input type="checkbox"/> 7 Aprendo mais ao ouvir ou ler do que a ver televisão ou filmes                           | <input type="checkbox"/> 29 Prefiro ter uma abordagem prática de uma matéria nova do que ouvir falar ou ler algo sobre o assunto |
| <input type="checkbox"/> 8 Quando fecho os olhos, consigo com frequência ver imagens distintas                     | <input type="checkbox"/> 30 Gosto de saber como as coisas funcionam  |
| <input type="checkbox"/> 9 Passo frequentemente tempo sozinho a meditar ou a refletir sobre assuntos importantes   | <input type="checkbox"/> 31 Gosto de jogos de palavras, trocadilhos e lenga-lengas   |
| <input type="checkbox"/> 10 Gosto de medir, analisar, classificar as coisas  | <input type="checkbox"/> 32 Gosto de observar as coisas em pormenor e de tomar apontamentos minuciosos                           |
| <input type="checkbox"/> 11 Tenho mais facilidade para línguas e história do que para matemática e ciências        | <input type="checkbox"/> 33 Sou bom a fazer contas de cabeça   |
| <input type="checkbox"/> 12 Interesse-me muito por ecologia e pela preservação do meio ambiente                    | <input type="checkbox"/> 34 Vem-me com frequência uma canção ou música à cabeça  |
| <input type="checkbox"/> 13 Pedem-me conselhos com frequência  | <input type="checkbox"/> 35 Perguntam-me por vezes o significado de palavras que utilizo   |
| <input type="checkbox"/> 14 As minhas melhores ideias ocorrem-me quando ando a passear ou a fazer exercício físico | <input type="checkbox"/> 36 Gosto de <i>puzzles</i> , labirintos, enigmas e todos os tipos de jogos visuais                      |
| <input type="checkbox"/> 15 Tenho um bom sentido de orientação   | <input type="checkbox"/> 37 Sinto-me bem no meio da multidão   |
| <input type="checkbox"/> 16 Enquanto trabalho ou estudo é frequente cantarolar ou tamborilar com os dedos na mesa. | <input type="checkbox"/> 38 Ganho sempre quando jogo xadrez, damas e outros jogos semelhantes                                    |
| <input type="checkbox"/> 17 Gosto de transmitir conhecimentos  | <input type="checkbox"/> 39 Tenho conhecimentos vastos sobre biologia, mineralogia e astrologia                                  |
| <input type="checkbox"/> 18 Tenho mais facilidade para geometria do que para álgebra.                              | <input type="checkbox"/> 40 Quando falo, recorro com frequência a mímica e/ou a outras formas de linguagem corporal              |
| <input type="checkbox"/> 19 Sou determinado e independente   |  |
| <input type="checkbox"/> 20 Tenho uma visão abrangente das situações   |  |
| <input type="checkbox"/> 21 Reproduzo com facilidade músicas e canções e apercebo-me das notas desafinadas         |  |
| <input type="checkbox"/> 22 Tenho capacidades de liderança que me são reconhecidas pelos outros                    |  |

Ficha adaptada de Jim Wingate (2000). Tradução e adaptação de Eduarda Melo Cabrita e Isabel Ferro Mealha  
1 de fevereiro de 2013

## Anexo12.c

### Primeiros Passos para a Mudança na Educação do Século XXI.

#### A multiplicidade das inteligências no ensino-aprendizagem de uma segunda língua.

Eduarda Melo Cabrita e Isabel Ferro Mealha

Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Departamento de Estudos Anglisticos

#### Ficha 3 - Os Sentidos no Processo de Aprendizagem

Pontue cada afirmação de 1 a 3 tendo em atenção o seu caso pessoal. 1 é atribuído a afirmações *menos adequadas* e 3 às *mais adequadas*.

##### Aprendizagem

- 1 Aprendo melhor quando ouço, falo com os outros e com os meus botões. Pondero cuidadosamente todos os aspectos de uma questão antes de passar à prática.
- 2 Aprendo melhor quando observo. Necessito de uma visão global e de definir objetivos. Ajo com cautela até estar esclarecido. Gosto de ver primeiro e, depois, agir.
- 3 Aprendo melhor quando mexo e toco nos objetos. Gosto de experiências práticas. Primeiro ajo e só depois discuto o que fiz ou vejo como se faz.

##### Conversação

- 4 Não sou falador. Recorro à mímica e gosto de me mexer. Gosto de utilizar vocabulário que denote ação. Tenho alguma facilidade em exprimir sentimentos.
- 5 Sou falador e por vezes monopolizo a conversa. Narro os acontecimentos de maneira sequencial.
- 6 Necessito de ter uma visão global mas muito pormenorizada dos assuntos. Escolho criteriosamente aquilo que vou dizer. Recorro frequentemente a imagens e descrições espaciais.

##### Leitura

- 7 Aprecio livros de ação e histórias dramáticas. Enquanto estou a ler uma história, mexo-me muito, pontuando a minha leitura com gestos, movimentos e reações emocionais.
- 8 Sou um leitor rápido, silencioso e apreendo facilmente aquilo que estou a ler. Tenho uma grande capacidade de leitura. Prefiro ler em vez de ouvir ler.
- 9 Gosto de ler em voz alta e de ouvir ler. Sinto-me à vontade com vocabulário desconhecido. Às vezes sou mais lento porque estou a repetir mentalmente as palavras novas.

##### A minha maneira de ser

- 10 Distraio-me com facilidade. Consigo repetir o que ouço com precisão. Imito com facilidade a maneira de falar das outras pessoas. Falo pausadamente.
- 11 Sou organizado, calado, meticoloso e observador. Ligo às aparências.
- 12 Mexo-me muito. Reajo bem a estímulos físicos, reajo melhor ao tacto do que às palavras. Gosto da proximidade física com os outros.

##### Memória

- 13 Recordo com facilidade o que vejo. Memorizo melhor através de imagens. Tenho dificuldade em memorizar instruções orais.
- 14 Recordo com facilidade as palavras e aquilo que ouço. Memorizo através da repetição mental das palavras.
- 15 Tenho uma recordação global daquilo que faço. Memorizo melhor se deitar as mãos à obra.

##### Escrita/escrever

- 16 Tenho boa letra sem me esforçar. Tenho cuidado com a apresentação dos meus trabalhos. Sou calado, cuidadoso e determinado.
- 17 A minha letra é grande, carregada e pouco legível. Reajo a estímulos físicos e escrevo de forma emocional.
- 18 Sou melhor a falar do que a escrever. Gosto de falar com os outros e com os meus botões enquanto estou a escrever.

##### Ortografia

- 19 Quando verifico a ortografia, sigo as palavras com o dedo. Uso a intuição para verificar os erros.
- 20 Não dou erros ortográficos. Visualizo as palavras. Tenho dificuldade na ortografia de palavras desconhecidas ou inventadas.
- 21 Tenho tendência para escrever as palavras foneticamente, sem respeitar a ortografia correta.

##### Imaginação

- 22 Gosto de andar de um lado para o outro enquanto estou a imaginar alguma coisa. Não sou bom em pormenores mas sou bom a agir e a reagir a emoções.
- 23 Presto atenção aos sons e vozes. Sou bom a estabelecer sequências lógicas e a inventar diálogos. Reajo intensamente à música.
- 24 Visualizo imagens com facilidade. Prevejo as consequências e antevejo os pormenores. Sou bom em planificação a longo prazo e em visão geral dos assuntos.

##### A minha voz

- 25 Quando falo, viro o queixo para baixo. Tenho uma voz forte.
- 26 Quando falo, recorro a diferentes tonalidades de voz e de cadência oral.
- 27 Quando falo, mantenho o queixo erguido. Falo alto e depressa.

TOTAL: Visão: \_\_ Audição: Movimento: \_\_

Ficha adaptada de Jim Wingate (2000). Tradução e adaptação de Eduarda Melo Cabrita e Isabel Ferro Mealha 1 de fevereiro de 2013

## Anexo 12.d

*Primeiros Passos para a Mudança na Educação do Século XXI.*

*A multiplicidade das inteligências no ensino-aprendizagem de uma segunda língua.*

Eduarda Melo Cabrita e Isabel Ferro Mealha

Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Departamento de Estudos Anglisticos

### RESPOSTAS

#### Ficha 1

Os diferentes tipos de inteligência

- 1 → linguístico-verbal
- 2 → lógico-matemática
- 3 → visuo-espacial
- 4 → corporal-cinestésica
- 5 → musical
- 6 → interpessoal
- 7 → intrapessoal
- 8 → naturalística

#### Ficha 2

Perfil do Aprendente

- Visuo-espacial: 8, 15, 18, 20, 36
- Corporal-cinestésica: 3, 14, 25, 29, 40
- Linguístico-verbal: 1, 7, 11, 31, 35
- Logico-matemática: 10, 24, 30, 33, 38
- Interpessoal: 5, 13, 17, 22, 37
- Intrapessoal: 6, 9, 19, 23, 27
- Musical: 2, 16, 21, 28, 34
- Naturalística: 4, 12, 26, 32, 39

#### Ficha 3

Os sentidos no processo de aprendizagem

- Audição – n.ºs 1, 5, 9, 10, 14, 18, 21, 23 e 26
- Tacto/Movimento (Corporal-Cinestésico) – n.ºs 3, 4, 7, 12, 15, 17, 19, 22 e 25
- Visão – n.ºs 2, 6, 8, 11, 13, 16, 20, 24 e 27

Se, em determinada coluna, a soma da pontuação atribuída a cada uma das afirmações que se aplicam a uma pessoa for 22 ou superior, isso significa que há uma forte predominância deste sentido no processo de aprendizagem.

Ficha adaptada de Jim Wingate (2000). Tradução e adaptação de Eduarda Melo Cabrita e Isabel Ferro Mealha  
1 de fevereiro de 2013

- 15.a.** ¿Y tú, qué estilo de aprendizaje tienes? Haz este test y, después, lee los resultados.  
¿Cuántos compañeros tienen tu mismo estilo de aprendizaje?

### ¿CUÁL ES TU ESTILO DE APRENDIZAJE?

- Cuando estás en clase y el profesor explica algo que está en la pizarra o en el libro...
  - Te resulta más fácil escuchar las explicaciones del profesor.
  - Te resulta más fácil leer lo que está en la pizarra o lo que pone en el libro y no prestar demasiada atención a lo que dice el profesor.
  - Te aburres y no te interesa lo que dice el profesor ni lo que pone en el libro.
- Cuando estás en clase...
  - Te distraen los ruidos.
  - Te distraen los dibujos y fotos del libro.
  - Te distraen cuando la gente se mueve en el aula.
- Cuando el profesor da las instrucciones para hacer una actividad...
  - Recuerdas fácilmente sus palabras exactas.
  - Te cuesta recordar las instrucciones orales, pero no hay problema si te las dan por escrito.
  - Te pones a hacer la actividad antes de que el profesor acabe de hablar y de explicar lo que hay que hacer.
- Cuando tienes que aprender algo de memoria...
  - Memorizas mejor si lees en voz alta o si repites los sonidos rítmicamente.
  - Memorizas lo que ves y recuerdas mejor las imágenes (por ejemplo, la página del libro).
  - Memorizas mejor si te mueves por la habitación en la que estudias y recuerdas mejor las ideas generales que los detalles.
- En clase, lo que más te gusta es...
  - Que se organicen debates y que haya diálogo.
  - Hacer actividades escritas y trabajar con imágenes, esquemas, gráficos...
  - Que se organicen actividades en las que tengáis que hacer cosas y moveros por el aula.
- Marca la frase con la que te identifiques más.
  - Suelo hablar conmigo mismo cuando estoy haciendo algún trabajo.
  - Mis cuadernos y libretas están ordenados y bien presentados; me molestan los tachones y las correcciones.
  - Soy intuitivo, muchas veces me gusta o no me gusta la gente o un lugar sin saber por qué.
- Te gusta...
  - Que te cuenten chistes más que leer *comics*.
  - Hacer garabatos en un papel cuando escuchas al profesor.
  - Tocar las cosas y acercarte a la gente cuando hablas.

Suma:  
a = 2 puntos  
b = 4 puntos  
c = 1 punto

Entre 7 y 13 puntos. Recuerdas fácilmente las sensaciones asociadas a ciertas experiencias porque tu estilo de aprendizaje es más kinestésico. Eres bastante carifoso y te gusta tocar las cosas. Gesticulas y te mueves mucho, por ejemplo, cuando lees. Te gustan las historias de acción. Suelen mostrar tus emociones con movimientos de tu rostro o de tu cuerpo.

Entre 14 y 20 puntos. Recuerdas fácilmente los nombres de las personas, las palabras que alguien te dijo en alguna ocasión, pero te cuesta poner cara a la gente porque tu estilo de aprendizaje es más auditivo. Suelen hablar solo y mueves los labios al leer. Eres un poco distraído y bastante hablador. No te preocupa especialmente tu aspecto. Te gustan la música y las obras de teatro. Suelen expresar tus emociones verbalmente.

Entre 21 y 28 puntos. Recuerdas fácilmente la cara de las personas y los escenarios de tus recuerdos porque tu estilo de aprendizaje es más visual. Suelen ser un estudiante organizado, ordenado, observador y tranquilo. Te preocupa tu aspecto. Te cuesta recordar lo que oyes y a veces te quedas con la mirada perdida, visualizando una escena. Te gustan las descripciones. Prefieres mostrar tus emociones con la expresión de tu rostro.


(adaptado de [www.galeon.com](http://www.galeon.com))

- b.** Formad grupos según vuestras puntuaciones (visuales, auditivos y kinestésicos) para hablar de lo que os gusta hacer en clase y lo que os ayuda a aprender, y haced una lista. Después, comentadlo entre todos.

- *Nosotros, en general, preferimos actividades en las que tenemos que cambiar de compañero. También nos gusta movernos por la clase, fuera del aula...*

## Anexo 14

Yosam Valente

	AEPAM / Escola Secundária Augusto Cabrita Curso escolar 2012-2013	J6 octubre de 2012
Español 2 11º E	<b>Ficha de trabajo – unidad 4 – ¿cómo te sientes?</b>	

1. ¿Qué sé?
2. ¿Qué necesito saber?

Hablar de su estilo de vida, de su salud: Yo bebo mucho agua al día, hago ejercicio 3 veces por semana y suelo comer alimentos sanos, pero a veces como unos dulces. Yo hago 6 comidas al día, como sopa y el segundo plato y después una pieza de fruta.

Expresiones para explicar, describir síntomas/ expresar sensaciones, dolor:
 

- "Me duela ..."
- "Me rinito ..."
- "Me he roto la fiebra ..."
- "Hacer daño..."
- "Me huele ..."
- "Me maldita..."
- "Estoy agotado(a)..."
- "Regatear ojo"

Expresiones para aconsejar:
 

- "Tiene que ..."
- "(Usted) tiene que hacer..."
- "Haga ..."
- "Deberías..."
- "Debes ..."
- "Hay que ..."

Léxico de las enfermedades y de la medicina:
 

quixografía	una venda	gatera	hinchazón	termómetro	el martillo de los reflejos
síndrome	lirios	hospital	El médico de cabecera	algodón	alcabala
vacuna	camilla	ambulancia	la cuchara (de)	la jeringa	inhalador
botiquín	radiografía	jarabe	cañera	una inyección	ambrosiada
enfermedad	medicina	vacía	escayola e yeso	compresas	báscula
médico(a)	herida	exposición	un talero	el informe médico	la anorexia/bulimia
	herida	exposición	un talero	tarjetas de identificación	toraxia
	herida	exposición	un talero	la bata	estato de legji por
	herida	exposición	un talero	la goma elástica	

Léxico del cuerpo humano:
 

hígado	Cabeza	codos	el codo
torpe o resaca	marcá	fuente	pecho
carayón	orejas	tabilla	
manos	estaldas	el pelo	
filos	piernas	die más	
laca	rodillas	lengua	
		Culo	



1. ¿Qué sé?
2. ¿Qué necesito saber?

Hablar de su estilo de vida, de su salud:

Practico deporte, como verduras y alimentos sanos, bebo mucha agua, me fumo, me libro, uso las gafas soy activa, no llevo una vida sedentaria  
no practico deporte, como alimentos poco saludables, bebo poca agua, soy poco activa, llevo una vida sedentaria, duermo pocas horas

Expresiones para explicar, describir síntomas / expresar sensaciones, dolor:

No me siento muy bien, estoy agotada, me duele el pecho me siento mareada, tengo fiebre y falta de aire soy asmático, me siento muy débil, me huelen los pies no puedo dormir, me molesta... , se rompió...  
hizo todo el cuerpo

Expresiones para aconsejar:

va bien / van bien / lo mejor es que / te recomiendo que es conveniente / es imprescindible / intenta / te aconsejo como sano / me fumo / hago deporte / me dunder / me abres dellos / hoy que / viernes que / tendría que / debería yo que tú / yo en tu lugar

Léxico de las enfermedades y de la medicina:

pastillas, aspirinas, alcohol, tiritas, compresas, jarabe ansiedad, insomnio, manzanilla, infusión, inyección tos, fiebre, mareos, vómitos, diarrea, dolor de cabeza dolor de garganta, vacunas, vendas, análisis aromaterapia, cromoterapia, fitoterapia, hidroterapia

Léxico del cuerpo humano:

cuello, tripa, cabeza, brazo, pecho, estómago, espalda, pie persona, ojos, nariz, mano, tobillo, cadera, rodillas corazón, pulmón

## Anexo15

ACORDAR CHEGAR A UM ACORDO	SALSA MOLHO	CUELLO PESCOÇO	ALEJAR AFASTAR	VASO COPO
OLLA PANELA	ESCOBA VASSOURA	GRASA GORDURA	LIGAR ENGATAR	ANÉCDOTA RELATO BREVE E DIVERTIDO
RECORRER PERCORRER	CADERA ANCA	OFICINA ESCRITÓRIO	PRENDA PEÇA DE ROUPA	COPO FLOCO
SALADA SALGADA	OSO URSO	ESTAFA BURLA	BALCÓN VARANDA	ENCHUFAR LIGAR
POLVO PÓ	PRESUNTO SUPOSTO	RECURRIR RECORRER	MIRA OLHA	PILA PILHA
BERRO AGRIÃO	ALIÑAR TEMPERAR	JAMÓN PRESUNTO	LARGO COMPRIDO	FECHAR DATAR
CHISTE PIADA	APASIONADO COM INTERESSE	ASOMBRADO SURPREENDIDO	BECA BOLSA DE ESTUDO	ANCHO LARGO
APAÑADO JEITOSO	GRILLADO LOUCO	BRINCAR SALTAR	INVERTIR INVESTIR	JUGAR BRINCAR
EXQUISITO DELICIOSO	EMBRUJADO ASSOMBRADO	FERIA FEIRA	BARRA BALCÃO	TALLER OFICINA

## Anexo16



## UN PASEO POR EL MUSEO DEL PRADO

Imagina que estamos en Madrid. Vamos a visitar el Museo del Prado. Antes de la visita anticipa lo que nos espera. Para eso, vamos a navegar por Internet siguiendo los enlaces siguientes.

<http://www.museodelprado.es/visita-el-museo/accesos/>  
<http://www.museodelprado.es/visita-el-museo/horario/>  
<http://www.museodelprado.es/visita-el-museo/tarifas/>  
<http://www.museodelprado.es/exposiciones/actuales/>  
<http://www.museodelprado.es/pradomedia/>  
<http://www.tiendaprado.com/>

[Tu visita](#)

[Ubicación](#)

[Plano de Metro](#)

[15 obras maestras](#)

[Las 5 obras maestras](#)

MUSEO NACIONAL DEL PRADO English

- COLECCIÓN
- EXPOSICIONES
- ACTIVIDADES
- EDUCACIÓN
- INVESTIGACIÓN
- ENCICLOPEDIA
- PRADOMEDIA

LA INSTITUCIÓN  
ACCIÓN CORPORATIVA  
SALA DE PRENSA  
EMPLEO/LECTICACIONES

Con el apoyo de:

**RESTAURACIÓN**  
La oración en el huerto

**EL PRADO EN ZARAGOZA**  
El paisaje nórdico en el Prado  
La exposición *Rubens, Brueghel, Lorena. El paisaje nórdico* profundiza en las diferentes tipologías del paisaje que se desarrollaron en el siglo XVII en Flandes y Holanda

**DOCE OBRAS DE LOS SIGLOS XIII AL XV**  
Donación Várez Fisa

**RETABLO DE JORGE INGLÉS**  
Los Gozos de Santa María  
El Museo del Prado exhibe la primera pintura hispanoflamenca castellana documentada en virtud de un acuerdo con el XIX duque del Infantado

**EXPOSICIÓN PRORROGADA**  
Tripticos cerrados  
La exposición *Los tripticos cerrados del Museo del Prado. De Grisaillo a color* se podrá ver hasta el 1 de abril

**PRADO INTERNACIONAL, HOUSTON**  
Retrato de España  
El Museo presenta por primera vez en EE.UU. cuatro siglos de historia de España a través de la muestra *Retrato de España. Obras maestras del Prado* en el Museum of Fine Arts de Houston. Hasta el 31 de marzo

**VISITA EL MUSEO**

Tu visita	La teva visita
A tua visita	Zure bisitaldia
Your visit	La vostra visita
Votre visite	Dein Besuch
Ваш визит	參觀
زيارة المتحف	زيارة المتحف

**Galería online**

**VENTA DE ENTRADAS**

**TIENDA PRADO**

**HAZTE AMIGO**

**HOY EN EL MUSEO**

11:00h	Itinerario didáctico
17:00h	Itinerario didáctico

Ver todo el calendario

**Goya en el Prado**

Copyright © 2013 Museo Nacional del Prado. Calle Ruiz de Alarcón 23 Madrid 28014  
Tel. +34 91 330 2800. Todos los derechos reservados  
Aviso legal | Política de privacidad | Accesibilidad | Mapa web | Contacto

## Accesos

<http://www.museodelprado.es/visita-el-museo/accesos/>

# VISITA EL MUSEO



HORARIO



PRECIOS



GRUPOS



SERVICIOS Y  
RECOMENDACIONES



ACCESOS



15 OBRAS  
MAESTRAS

Inicio > Visita el Museo > Accesos

### Accesos

#### ¿CÓMO LLEGAR?

##### Dirección

Paseo del Prado s/n. 28014. Madrid.

##### Metro

Estaciones de Banco de España y Atocha.

##### Autobuses

Líneas 9, 10, 14, 19, 27, 34, 37 y 45.

##### Tren

Estación de Atocha.

##### Cercanías:

Estación de Atocha RENFE y Recoletos.

##### Aeropuerto

Madrid-Barajas.

##### Desde aeropuerto:

Metro: Línea 8, trasbordo en estación Mar de Cristal a Línea 4, trasbordo en estación de Goya a Línea 2, hasta estación de Banco de España.  
Bus: Líneas 101 y 200.

#### ACCESOS

El Museo Nacional del Prado dispone de los siguientes accesos al edificio:

##### Puerta de Jerónimos

Acceso tras la adquisición de la entrada en taquilla o Internet para:

- Visitante individual
- Grupos turísticos.
- Grupos culturales y educativos, acceso sólo fines de semana y festivos.
- Titulares de la tarjeta de la Fundación Amigos del Museo del Prado e invitados
- Titulares de tarjeta VIP de patrocinadores del Museo Nacional del Prado
- Titulares de la tarjeta Madrid Card
- Titulares de las tarjetas Paseo del Arte, Tarjeta anual Museos Estatales, ICOM, AEM, APEME, y ANABAD (previo canje en taquilla por la entrada al Museo)

##### Puerta de Murillo

- Visitante individual de lunes a viernes, fines de semana y festivos en horario de gratuidad.
- Grupos educativos y culturales de lunes a viernes.
- Grupos del Área de Educación del Museo Nacional del Prado

##### Puerta de Goya Alta

Visitante individual fines de semana y festivos hasta el horario de gratuidad.

##### Galería Jónica Sur

Acceso de grupos de visitas comentadas y dinamizadas del programa educativo El arte de educar

► Inicio



Infografía animada con información sobre el acceso al Museo y la ubicación de sus colecciones

\* Para visualizar correctamente la infografía necesita tener instalada la última versión de Flash Player

# Horarios

<http://www.museodelprado.es/visita-el-museo/horario/>

MUSEO NACIONAL DEL PRADO

## VISITA EL MUSEO

[Inicio](#) > [Visita el Museo](#) > [Horario](#)

**Horario**

**Abierto**  
De lunes a sábado de 10.00 a 20.00h. Domingos y festivos de 10.00 a 19.00h

**Cerrado**  
1 de enero, 1 de mayo y 25 de diciembre

**Horario reducido**  
6 de enero, 24 y 31 de diciembre de 10.00 a 14.00h

**Horario de taquillas**  
Acceso al Museo hasta 30 minutos antes del cierre (el desalojo de las salas comienza 10 minutos antes del cierre)

[Inicio](#)



Infografía animada con información sobre el acceso al Museo y la ubicación de sus colecciones

\* Para visualizar correctamente la infografía necesita tener instalada la última versión de Flash Player

**Horario**  **Precios** 

**Grupos**  **Servicios y recomendaciones** 

**Accesos**  **15 Obras Maestras** 

Copyright © 2013 Museo Nacional del Prado. Calle Ruiz de Alarcón 23 Madrid 28014 Tel. +34 91 330 2800. Todos los derechos reservados

[Aviso legal](#) | [Política de privacidad](#) | [Accesibilidad](#) | [Mapa web](#) | [Contacto](#)

# Tarifas

<http://www.museodelprado.es/visita-el-museo/tarifas>

MUSEO NACIONAL  
DEL PRADO

## VISITA EL MUSEO

► Inicio



HORARIO



PRECIOS



GRUPOS



SERVICIOS Y  
RECOMENDACIONES



ACCESOS



15 OBRAS  
MAESTRAS

Inicio > Visita el Museo > Precios

### Precios

#### TAQUILLAS

El pago podrá efectuarse en efectivo o con tarjeta de crédito.

#### Entrada única

La entrada incluye el acceso a la Colección y a las exposiciones temporales coetáneas el día de la visita. Nuevas condiciones de reducción y exención en el pago conforme a Resolución de 28 de enero de 2013 (BOE de 2 de febrero de 2013).

**General: 14 €**

**General + Guía Museo: 23 €**

**Reducida: 7 €**

- Personas mayores de 65 años
- Miembros de familias numerosas según dispone la Ley 40/2003, de 18 de noviembre, de Protección a las Familias Numerosas y Real Decreto 1621/2005, de 30 de diciembre, que desarrolla la citada ley
- Titulares del carné joven
- De lunes a sábado de 18.00 a 20.00h y domingos y festivos de 17.00 a 19.00h todos los visitantes que no pertenezcan a los colectivos con derecho a entrada reducida o gratuita que quieran acceder a las exposiciones temporales y Colección permanente

(La acreditación de la condición de miembros de alguno de estos colectivos habrá de hacerse mediante la presentación en taquilla del documento oficial correspondiente, válido y actualizado, en cada caso)

**Reducida: 3.5 €**

De lunes a sábado de 18.00 a 20.00h y domingos y festivos de 17.00 a 19.00h para los siguientes colectivos de visitantes que quieran acceder a las exposiciones temporales y colección permanente:

- Personas mayores de 65 años
- Miembros de familias numerosas según dispone la Ley 40/2003, de 18 de noviembre, de Protección a las Familias Numerosas y Real Decreto 1621/2005, de 30 de diciembre, que desarrolla la citada ley
- Titulares del carné joven

**Gratuita: 0 €**

La entrada al Museo será gratuita para las personas a continuación enumeradas:

- Menores de 18 años
- Estudiantes entre 18 y 25 años
- Personas en situación oficial de desempleo
- Personas con discapacidad, de acuerdo con la definición que realiza el artículo 1.2 de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. También podrá acceder al museo de forma gratuita la persona que lo acompañe, siempre y cuando ésta sea imprescindible para que aquél pueda realizar su visita
- Miembros de las siguientes entidades:
  - Real Patronato del Museo Nacional del Prado
  - Miembros de la Fundación Amigos del Museo del Prado
  - APEME (Asociación Profesional de Museólogos de España)
  - ANABAD (Asociación Nacional de Archiveros, Bibliotecarios y Museólogos)
  - AEM (Asociación Española de Museólogos)
  - ICOM (Consejo Internacional de Museos)
  - Real Academia de la Historia
  - Real Academia de Bellas Artes de San Fernando
  - Real Academia Española
- Personal que presta sus servicios en los Museos Estatales adscritos al Ministerio de Cultura
- Personal docente, según lo establecido en el artículo 104 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación
- Grupos familiares integrados por al menos un adulto y tres descendientes (o dos, si uno de ellos tiene alguna discapacidad), incluidos en el mismo título de familia numerosa, según dispone la Ley 40/2003, de 18 de noviembre, de Protección a las Familias Numerosas y Real Decreto 1621/2005, de 30 de diciembre, que desarrolla la citada ley. En el caso de las familias numerosas, el procedimiento para la adquisición de entradas gratuitas anticipadas será el siguiente: Enviar un fax al Centro de Atención al Visitante 902 10 70 77, con la siguiente información: fotocopia del título de familia numerosa, emitido por la Comunidad Autónoma correspondiente; nombre y apellidos de las personas, incluidas en el mismo título de familia numerosa, que asistirán a la visita; teléfono y correo electrónico de contacto; dirección; fecha y hora de su la visita
- Guías Oficiales de Turismo
- Periodistas

(La acreditación de la condición de miembros de alguno de estos colectivos habrá de hacerse mediante la presentación en taquilla del documento oficial correspondiente, válido y actualizado, en cada caso)

• Para **todos los visitantes** (sólo Colección permanente):

- De lunes a sábado de 18.00 a 20.00h y domingos y festivos de 17.00 a 19.00h
- El 19 de noviembre (Aniversario del Museo del Prado) y el 18 de mayo (Día Internacional de los Museos)



Infografía animada con información sobre el acceso al Museo y la ubicación de sus colecciones

\* Para visualizar correctamente la infografía necesita tener instalada la última versión de Flash Player

# Exposiciones actuales

<http://www.museodelprado.es/exposiciones/actuales/>

MUSEO NACIONAL  
DEL PRADO

English

COLECCIÓN

EXPOSICIONES

Actuales

Próximas exposiciones

Histórico

ACTIVIDADES

EDUCACIÓN

INVESTIGACIÓN

ENCICLOPEDIA

PRADOMEDIA

LA INSTITUCIÓN

ACCIÓN CORPORATIVA

SALA DE PRENSA

EMPLEO/LICITACIONES

Con el apoyo de:

Telefónica

Inicio > Exposiciones > Actuales

## Actuales

### Exposiciones en el Museo



La oración en el huerto con el donante Luis I de Orleans  
11 de febrero  
28 de abril de 2013



El joven Van Dyck  
20 de noviembre de 2012  
31 de marzo de 2013



Los trípticos cerrados del Museo del Prado. De grisalla a color  
5 de noviembre de 2012  
01 de abril de 2013



Presentación temporal: Historias Sagradas. Pinturas religiosas de artistas españoles en Roma (1852-1864)  
23 de enero de 2012  
01 de julio de 2013



Las miniaturas en el Museo del Prado  
11 de octubre de 2011  
21 de marzo de 2013

### Exposiciones fuera del Museo



Rubens, Brueghel, Lorena. El paisaje nórdico en el Prado  
Zaragoza  
19 de diciembre de 2012  
24 de febrero de 2013



Retrato de España. Obras maestras del Prado  
Houston  
16 de diciembre de 2012  
31 de marzo de 2013

BUSCAR

### VISITA EL MUSEO

Tu visita	La teva visita
A túa visita	Zure bisitaldia
Your visit	La vostra visita
Votre visite	Dein Besuch
Ваш визит	□□
□□□□□□	زيارتك المنحف



### VENTA DE ENTRADAS

### TIENDA PRADO

### HAZTE AMIGO

### HOY EN EL MUSEO

11.00h	Itinerario didáctico
17.00h	Itinerario didáctico
18.30h	Conferencia

Ver todo el calendario



## Goya en el Prado



### Restauración de la obra *Oración en el huerto con el donante Luis I de Orleans*

Proceso de restauración comentado por María Antonia López Asiaín, restauradora del Museo Nacional del Prado.

+ Mas información

#### URL

<http://www.museodelprado.es/pradomedia/multimedia/restauracion-de-la-obra-emoracion-en-el-huerto-con-el-donante-luis-i-de-orleans-em/>

Gosto 11 Twitter 12 +1 1

Exposiciones Colección Educación Investigación Juegos



**BUSCAR**

4 resultados

Actuales

Pasadas

Fuera del Museo



#### Resumen del proceso de restauración de *La Oración en el huerto con el donante Luis I de Orleans*

Video (mudo) explicativo del proceso de restauración de la obra *La Oración en el huerto con el...*



#### De grisalla a color

(5 de noviembre 2012 - 1 de abril 2013)

Los trípticos cerrados del Museo del...



#### *Oración en el huerto con el donante Luis I de Orleans*

Pilar Silva, jefe de Departamento de pintura española (1100-1500) y pintura flamenca y escuelas...



#### El joven Van Dyck

(20 de noviembre de 2012 - 3 de marzo de 2013)

Video sobre la exposición *El joven...*

Suscribirse a PradoMedia

Buscar producto



**CATEGORÍAS:**

- El joven Van Dyck
- El paisajista Martín Rico (1833-1908)
- Eduardo Arroyo, El Cordero Místico
- El último Rafael
- Murillo y Justino de Neve
- Publicaciones
- Calendarios y agendas 2013
- Colecciones
- Artículos de escritorio
- Artículos infantiles
- Audiovisual
- Camisetas
- Caramelos y chocolates
- Carteles y láminas
- Complementos
- Decoración
- Joyería y productos exclusivos
- Juegos
- Postales

ARTISTAS

EXPOSICIONES

SALDO DE LIBROS

OFERTAS

NOVEDADES

IMPRESIÓN A LA CARTA



Con la compra de nuestros productos usted colabora en la conservación y difusión del patrimonio artístico del Museo del Prado



## IMPRESIÓN A LA CARTA

LAS ÚNICAS REPRODUCCIONES OFICIALES DEL MUSEO DEL PRADO

Catálogos ▶



**Catálogo de la exposición "El joven Van Dyck"...**  
Catálogo publicado con motivo de la exposición "El joven Van Dyck", celebrada en e...

42,75 €

Productos de cristal ▶



**Reloj de arena**  
Este reloj de vidrio soplado artesanalmente en Tokyo, Japón, es una creación de Hi...

60,00 €

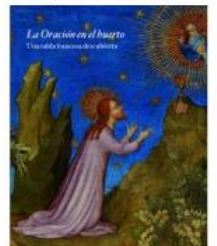
Joyería ▶



**Gargantilla "Van Dyck"**  
Gargantilla de perlas barrocas de agua dulce cuyo diseño se inspira en el retrato "Susann...

55,00 €

Catálogos ▶



**Libro "La oración en el huerto. Una tabla fran..."**  
Esta publicación ha sido editada por el Museo Nacional del Prado con motivo de la incorpo...

11,40 €

## VISITA EL MUSEO

► Inicio

### Horario

De lunes a sábado de 10.00 a 20.00h.  
Domingos y festivos de 10.00 a 19.00h

**Cerrado:** 1 de enero, 1 de mayo y 25 de diciembre

Días con **horario reducido** de apertura: 6 de enero, 24 y 31 de diciembre, de 10.00 a 14.00h

► [MÁS INFORMACIÓN SOBRE HORARIOS](#)

### Precios

#### Precio de entrada

General: 14 €  
General + ejemplar guía oficial: 23 €  
Reducida: 7 €  
Reducida: 3,5 €  
Gratuita: 0 €

La entrada incluye el acceso a la Colección y a las exposiciones temporales, coetáneas el día de la visita

► [MÁS INFORMACIÓN SOBRE PRECIOS](#)

► [SERVICIO DE VENTA ANTICIPADA ONLINE](#)

### Grupos

Reserva previa y obligatoria con al menos 24 horas de antelación, a través del Centro de Atención al Visitante y en el teléfono: +34 902 10 70 77.

Grupo Educativo  
Grupo Cultural  
Grupo Turístico

#### MÁS INFORMACIÓN SOBRE GRUPOS

► [RESERVA DE ENTRADAS PARA GRUPOS](#)

► [RESERVA Y VENTA PARA GRUPOS TURÍSTICOS](#)

### Servicios y recomendaciones

- Servicios
- Recomendaciones para la visita
- Normas para la visita

► [ACCEDER A SERVICIOS Y RECOMENDACIONES](#)

### Accesos

El Museo Nacional del Prado dispone de estos accesos al edificio:  
Puerta de Jerónimos  
Puerta de Murillo  
Puerta de Goya Alta

► [MÁS INFORMACIÓN SOBRE ACCESOS](#)

► [DESCARGA LOS PLANOS EN PDF](#)

Infografía con planos del Museo, localización de servicios y colecciones, e información sobre cómo llegar al Museo.

► [ACCEDER A LA INFOGRAFÍA](#)

### 15 obras maestras



**Telefónica**  
BENEFACTOR DEL PROGRAMA  
DE ATENCIÓN AL VISITANTE

# Ubicación

## Ubicación en la ciudad

El Museo Nacional del Prado está situado en el centro de Madrid y es accesible por transporte público y privado.

**MUSEO NACIONAL DEL PRADO**  
Paseo del Prado s/n.  
28014 Madrid  
www.museodelprado.es

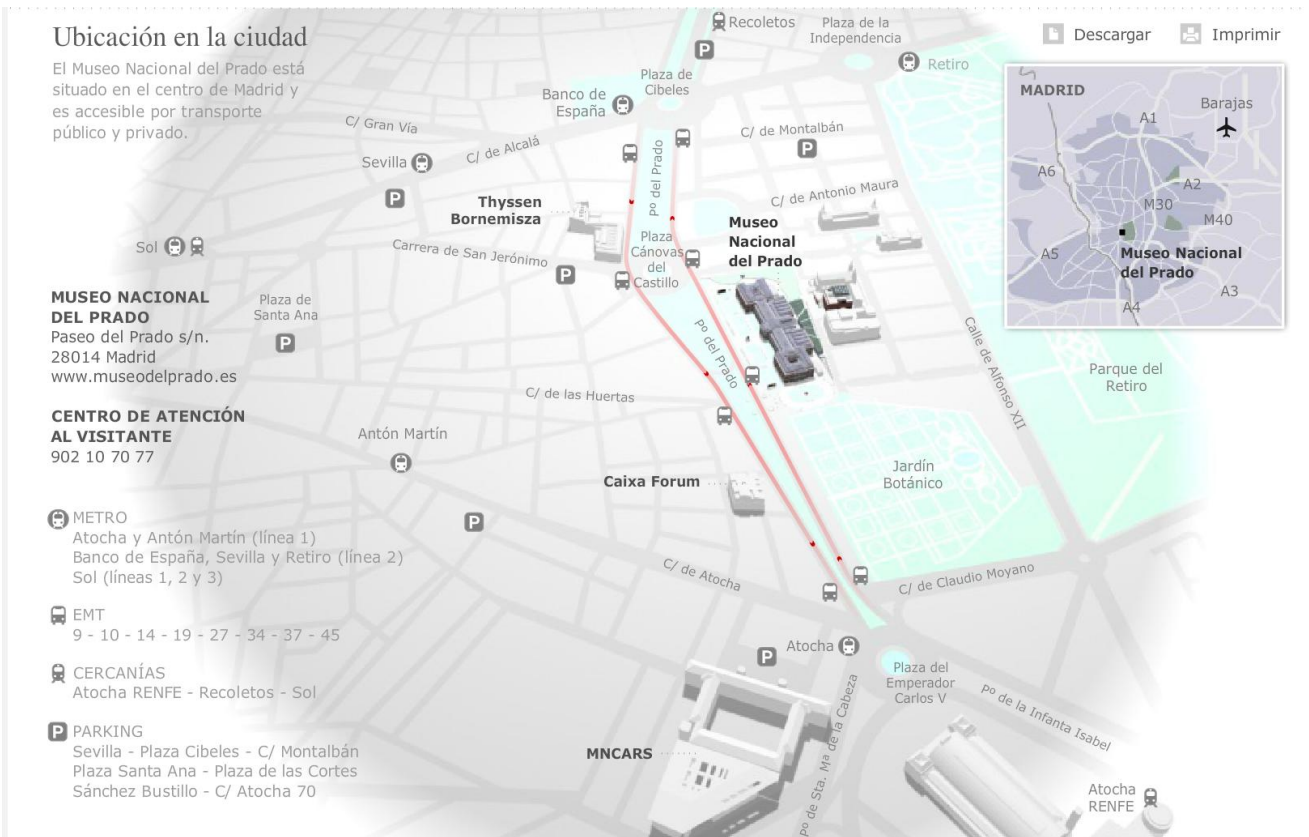
**CENTRO DE ATENCIÓN AL VISITANTE**  
902 10 70 77

**METRO**  
Atocha y Antón Martín (línea 1)  
Banco de España, Sevilla y Retiro (línea 2)  
Sol (líneas 1, 2 y 3)

**EMT**  
9 - 10 - 14 - 19 - 27 - 34 - 37 - 45

**CERCANÍAS**  
Atocha RENFE - Recoletos - Sol

**PARKING**  
Sevilla - Plaza Cibeles - C/ Montalbán  
Plaza Santa Ana - Plaza de las Cortes  
Sánchez Bustillo - C/ Atocha 70



Descargar Imprimir

# Plano de Metro

## Líneas

- 1 PINAR DE CHAMARTÍN / VALDECARROS
- 2 LAS ROSAS / CUATRO CAMINOS
- 3 VILLAVEVERDE ALTO / MONCLOA
- 4 ARGÜELLES / PINAR DE CHAMARTÍN
- 5 ALAMEDA DE OSUNA / CASA DE CAMPO
- 6 CIRCULAR
- 7 HOSPITAL DEL HENARES / AEROPUERTO
- 8 NUEVOS MINISTERIOS / AEROPUERTO
- 9 MIRASIERRA / ARGANDA DEL REY
- 10 HOSPITAL INFANTA SOFÍA / PUERTA DEL SUR
- 11 PLAZA ELÍPTICA / LA FORTUNA
- 12 METROSUR
- R ÓPERA / PRÍNCIPE PÍO

## Metro Ligero

- 1 PINAR DE CHAMARTÍN / LAS TABLAS
- 2 COLONIA JARDÍN / ESTACIÓN DE ARAVACA
- 3 COLONIA JARDÍN / PUERTA DE BOADILLA

## Simbología

- ☉ Transbordo corto entre líneas
- ☉ Transbordo largo entre líneas
- ⌚ Estación con horario restringido
- 🚆 Cambio de tren
- ✈️ Terminales aeropuerto
- 🛫 Suplemento de aeropuerto
- 🚉 Estación de Cercanías-Renfe
- 👤 Oficina de información al cliente
- 🎫 Oficina Tarjeta Transporte Público
- 🅅 Parking
- 🚌 Terminal de autobús interurbano
- 🚏 Terminal de autobús interregional
- 🚏 Cabeceras líneas Autobús Nocturno-Búho
- 🚆 Estación de ferrocarril de largo recorrido
- 🚆 Metro Ligero
- 🔄 Intercambiadores
- 🔄 Cambio tarifario

## Plano esquemático de la red



CONSEJERÍA DE TRANSPORTES, INFRAESTRUCTURAS Y MOVILIDAD  
Comunidad de Madrid

# 15 obras maestras

MUSEO NACIONAL  
DEL PRADO

## VISITA EL MUSEO

► Inicio



HORARIO



PRECIOS



GRUPOS



SERVICIOS Y  
RECOMENDACIONES



ACCESOS



15 OBRAS  
MAESTRAS

Inicio > Visita el Museo > 15 Obras Maestras

### 15 Obras Maestras



## Las 5 obras maestras

El tres de mayo de 1808, o Los fusilamientos en la montaña del Príncipe Pío, de Francisco de Goya.

<http://www.museodelprado.es/visita-el-museo/15-obras-maestras/ficha-obra/obra/el-3-de-mayo-de-1808-en-madrid-los-fusilamientos-en-la-montana-del-principe-pio/>

<http://www.museodelprado.es/pradomedia/multimedia/el-tres-de-mayo-de-1808-o-los-fusilamientos-en-la-montana-del-principe-pio/>

*La familia de Felipe IV, o Las Meninas*, de Velázquez.

<http://www.museodelprado.es/visita-el-museo/15-obras-maestras/ficha-obra/obra/la-familia-de-felipe-iv-o-las-meninas/>

<http://www.museodelprado.es/pradomedia/multimedia/la-familia-de-felipe-iv-o-las-meninas/>

*El sueño de Jacob*, de José de Ribera.

<http://www.museodelprado.es/visita-el-museo/15-obras-maestras/ficha-obra/obra/el-sueno-de-jacob/>

<http://www.museodelprado.es/pradomedia/multimedia/el-sueno-de-jacob/>

*El caballero de la mano en el pecho*, de El Greco.

<http://www.museodelprado.es/visita-el-museo/15-obras-maestras/ficha-obra/obra/el-caballero-de-la-mano-en-el-pecho/>

<http://www.museodelprado.es/pradomedia/multimedia/el-caballero-de-la-mano-en-el-pecho/>

la *Inmaculada Concepción* de Giambattista Tiepolo.

<http://www.museodelprado.es/visita-el-museo/15-obras-maestras/ficha-obra/obra/inmaculada-concepcion/>

<http://www.museodelprado.es/pradomedia/multimedia/inmaculada-concepcion/>

## Anexo 17



ESAC/ AEPAM - 2012/2013

Ficha de trabajo – Unidad 7 *Por amor al arte*



Nombre: \_\_\_\_\_ Apellido: \_\_\_\_\_ 12º Nº \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_ Prof. En prácticas Helena Barroso de Oliveira / orientación de Josete Oliveira

### UN PASEO POR EL MUSEO DEL PRADO

Imagina que estamos en Madrid. Vamos a visitar el Museo del Prado. Antes de la visita anticipa lo que nos espera. Para eso, vamos a navegar por Internet siguiendo los enlaces siguientes.

<http://www.museodelprado.es/>  
<http://www.museodelprado.es/visita-el-museo/>  
<http://www.museodelprado.es/visita-el-museo/accesos/>  
<http://www.museodelprado.es/visita-el-museo/horario/>  
<http://www.museodelprado.es/visita-el-museo/tarifas/>  
<http://www.museodelprado.es/exposiciones/actuales/>  
<http://www.museodelprado.es/pradomedia/>  
<http://www.tiendaprado.com/>

**Antes de hacer tu visita a los enlaces, contesta a las siguientes preguntas:**

1. ¿Qué sabes ya del Museo del Prado?

---

---

¿Qué esperas saber del Museo del Prado después de hacer estas actividades?

---

---

**Después, contesta a las siguientes preguntas en grupo:**

¿CÓMO LLEGAR?

2. ¿Cerca de cuál estación de Metro está ubicado el museo?

---

---

3. ¿Cómo llegar de Metro desde el aeropuerto?

---

---

HORARIO Y TARIFAS

4. ¿Cuáles son los días y horas de apertura del museo?

---

---

5. ¿Se puede reservar una entrada online?

---

---

6. ¿Cuál es el precio de una entrada normal?

---

---

7. ¿Cuánto pagarías tú para visitar el museo? ¿Por qué?

---

---

COLECCIONES DEL MUSEO

8. Nombra las cinco exposiciones actuales que tiene el museo:

1.
2.
3.
4.
5.

9. Busca en el Museo las obras siguientes para obtener más informaciones sobre: el nombre del autor, la fecha de creación de la obra, el tema, la escuela artística.

Pega una imagen	Pega una imagen	Pega una imagen	Pega una imagen	Pega una imagen
El 3 de mayo en Madrid: Los fusilamientos de patriotas madrileños.	Las meninas, o La familia de Felipe IV	El sueño de Jacob	El caballero de la mano en el pecho	La Inmaculada Concepción
El autor: La fecha: El tema: La escuela:	El autor: La fecha: El tema: La escuela:	El autor: La fecha: El tema: La escuela:	El autor: La fecha: El tema: La escuela:	El autor: La fecha: El tema: La escuela:

10.1 Después de escuchar en la Pradomedia más detalles de estas 5 obras, di cuál es tu obra más y menos favorita y por qué.

---



---



---

10. Selecciona otra obra que te llamó la atención. Completa el recuadro y di por qué la elegiste.

Pega una imagen	El autor: La fecha: El tema: La escuela:	¿Por qué?
Título:		

11. Al final de una visita nos gusta comprar unos recuerdos. ¿Qué te comprarías en la tienda del Museo si tuvieras 50 euros para gastar?

---



---

## Anexo 18

### Ejemplo de una ficha rellenada por los alumnos



ESAC/ AEPAM - 2012/2013



Ficha de trabajo – Unidad 7 *Por amor al arte*

Nombre: \_\_\_\_\_ Apellido: \_\_\_\_\_ 12º N° \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_ Prof. En prácticas Helena Barroso de Oliveira / orientación de Josete Oliveira

#### UN PASEO POR EL MUSEO DEL PRADO

Imagina que estamos en Madrid. Vamos a visitar el Museo del Prado. Antes de la visita anticipa lo que nos espera. Para eso, vamos a navegar por Internet siguiendo los enlaces siguientes.

<http://www.museodelprado.es/>  
<http://www.museodelprado.es/visita-el-museo/>  
<http://www.museodelprado.es/visita-el-museo/accesos/>  
<http://www.museodelprado.es/visita-el-museo/horario/>  
<http://www.museodelprado.es/visita-el-museo/tarifas/>  
<http://www.museodelprado.es/exposiciones/actuales/>  
<http://www.museodelprado.es/pradomedia/>  
<http://www.tienda Prado.com/>

**Antes de hacer tu visita a los enlaces, contesta a las siguientes preguntas:**

12. ¿Qué sabes ya del Museo del Prado?

**Está** en Madrid y es un museo de arte clásico

13. ¿Qué esperas saber del Museo del Prado después de hacer estas actividades?

Qué tipo de cultura española tiene.

**Después, contesta a las siguientes preguntas en grupo:**

¿CÓMO LLEGAR?

14. ¿Cerca de cuál estación de Metro está ubicado el museo?

**Escribe frases completas**

**Está ubicado cerca de las estaciones** Banco de España y Atocha

15. ¿Cómo llegar de Metro desde el aeropuerto?

**Escribe frases completas**

Línea 8 y hacemos transbordo en la estación "Mar de Cristal" (línea 4), hacemos transbordo en la estación "Goya" (línea 2) hasta la estación "Banco de España".

HORARIO Y TARIFAS

16. ¿Cuáles son los días y horas de apertura del museo?

De lunes a sábado- 10:00 hasta 20:00.

Domingos y festivos- 10:00 hasta 19:00

Cerrado: 1 de enero, 1 de mayo y 25 de diciembre

17. ¿Se puede reservar una entrada online?

Si.

**SÍ**

**18. ¿Cuál es el precio de una entrada normal?**

La entrada normal es 14 euros.

**19. ¿Cuánto pagarías tú para visitar el museo? ¿Por qué?**

Yo no tendría que pagar nada porque soy estudiante.

**COLECCIONES DEL MUSEO**

**20. Nombra las cinco exposiciones actuales que tiene el museo:**

La oración en el huerto con el donante Luis I de Orleans
El joven Van Dyck
Los trípticos cerrados del Museo del Prado. De grisalla a color
Presentación temporal: Historias Sagradas. Pinturas religiosas de artistas españoles en Roma (1852-1864)
Las miniaturas en el Museo del Prado

**21. Busca en el Museo las obras siguientes para obtener más informaciones sobre: el nombre del autor, la fecha de creación de la obra, el tema, la escuela artística.**

				
El 3 de mayo en Madrid: Los fusilamientos de patriotas madrileños.	Las meninas, o La familia de Felipe IV	El sueño de Jacob	El caballero de la mano en el pecho	La Inmaculada Concepción
El autor: Goya y Lucientes, Francisco de La fecha: 1814 El tema: Historia La escuela: Española	El autor: Velázquez, Diego La fecha: Hacia 1656 El tema: Retrato La escuela: Española	El autor: Ribera, José de La fecha: 1639 El tema: Religión La escuela: Española	El autor: El Greco La fecha: Hacia 1580 El tema: Retrato La escuela: Española	El autor: Tiepolo, Giambattista La fecha: 1767 - 1769 El tema: Religión La escuela: Italiana

**10.2 Después de escuchar en la Pradomedia más detalles de estas 5 obras, di cuál es tu obra más y menos favorita y por qué.**

Vanessa T: más- La Inmaculada Concepción, a causa del color; menos- El sueño de Jacob, porque no lo entiendo.

Ruth: más- Las meninas, o La familia de Felipe IV, a causa de las chicas; menos- El sueño de Jacob, porque no comprendo la obra.

Vanessa F.: más- La Inmaculada Concepción, porque es muy bonito y me gusta porque es religioso; menos- El 3 de mayo en Madrid: Los fusilamientos de patriotas madrileños, porque es muy violento.

**22. Selecciona otra obra que te llamó la atención. Completa el recuadro y di por qué la elegiste.**

	El autor: El Bosco	¿Por qué? <b>He elegido</b> esta obra a causa
--	--------------------	--

	<p>La fecha: 1500 - 1505</p> <p>El tema: Religión</p> <p>La escuela: Flamenca</p>	<p>de su formación tripartida, es como si fuera la evolución de un determinado lugar. En la primera parte (izquierda) podemos ver a un lugar muy calmo y tenemos una imagen bastante colorida, en la segunda parte (centro) El lugar ha cambiado y <b>está</b> lleno de gente y continua bastante colorido, ya en la tercera parte (derecha) parece que este lugar ha sido destruido y tenemos colores mucho más <del>escuras</del> <b>oscuros</b> y el lugar parece <del>muy</del> <b>mucho</b> más triste que en las dos primeras partes.</p> <p>Me ha gustado el <del>facte</del> <b>hecho</b> de <b>que</b> la obra <del>estar</del> <b>esté</b> dividida y también el cambio de color.</p>
<p>Título: El jardín de las Delicias, o La pintura del madroño</p>		

23. Al final de una visita nos gusta comprar unos recuerdos. ¿Qué te comprarías en la tienda del Museo si tuvieras 50 euros para gastar?

**Escribe frases completas.**

**Me compraría...**

<http://www.tiendaprado.com/inicio/2071-postal-puzzle-el-quitaso-.html>

; <http://www.tiendaprado.com/inicio/3266-lenguas-de-gato-chocolate.html> ;

<http://www.tiendaprado.com/inicio/4722-camiseta-tinou-mujer-.html>

## Anexo 19



ESAC/ AEPAM - 2012/2013



Ficha de trabajo – Unidad 5: **Así te relacionas**

Nombre: \_\_\_\_\_ Apellido: \_\_\_\_\_ 11º N° \_\_\_\_\_

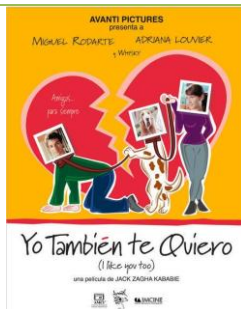
Fecha: \_\_\_\_\_ Prof. En prácticas Helena Barroso de Oliveira / orientación de Josete Oliveira

### 1. ¡Nos vamos de cine!

1.1.1 Lee la ficha técnica del corto *Yo también te quiero*. Relaciona el corto con el poema.

1.1.2 ¿Quién quiere a quien en este corto? ¿Quién quiere más?

### 2. ¿Puedes antever lo que va a pasar en el corto? En parejas hacéd hipótesis a partir de las imágenes siguientes.



Escena 1 - Tania y Luis



Escena 2 - Luis y Lola



1. ¿Dónde hablan estos personajes? ¿En qué lugar?		
2. ¿Cuál será su edad?		
3. ¿Por qué y para qué hablan? ¿Con qué objetivo?		
4. ¿Qué relación tienen ellos? ¿Se conocen?		
5. ¿Será una conversación formal o informal?		

### 3. Comprueba tus respuestas visionando los extractos del corto. ¿Estabas correcto o no?

### 4. ¿Qué es lo más importante para ti? ¿La belleza interior o exterior? ¿Cómo se ve el protagonista del corto?

Para ayudarte puedes abrir tu libro en la p.51- ejercicio b, y observar las formas para dar tu opinión.

### 5. Luis afirma que cree que la amistad entre hombre y mujer es imposible.

Completa lo que siente Luis cuando se refiere a la amistad entre hombre y mujer (0'37 s – 1'08 min).

Hasta ahora, \_\_\_\_\_ (1) que lo peor que te \_\_\_\_\_ (2) decir una mujer es \_\_\_\_\_ (3) que hablar. Pero nada que ver. Lo peor que te puede decir una mujer es: \_\_\_\_\_ (4) pero sólo como amigo.  
Eso significa que para ella eres el hombre más \_\_\_\_\_ (5) del mundo, el que mejor la \_\_\_\_\_ (6), con el que comparta sus más íntimos \_\_\_\_\_ (7). Pero que jamás va a \_\_\_\_\_ contigo (8).

### 6. ¿CÓMO TERMINA EL CORTO?

¿Qué pasados vas a usar para contar el final del corto? ¿Preterito perfecto, preterito indefinido o preterito imperfecto?

Para...	Usamos el...
...hablar de las circunstancias que rodean un suceso.	
...hablar de los hechos que han sucedido hoy.	
...hablar de los hechos que sucedieron ayer, hace una semana, etc.	
...hablar de acciones pasadas que duraron un tiempo y cuyo principio y final de alguna forma está marcado.	

Nombres: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

6.1 En parejas, elegid una imagen para un posible corto.



6.2. Escribid ahora vuestra versión de la historia usando los tiempos del pasado que ya conocéis para relatar los acontecimientos.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Nombres: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

6.1 En parejas, elegid una imagen para un posible corto.



6.2. Escribid ahora vuestra versión de la historia usando los tiempos del pasado que ya conocéis para relatar los acontecimientos.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Anexo 20

Fuero una vez una **PRINCESA** increíblemente rica, bella y sabia.

Cansada de pretendientes **FALSOS** que se acercaban a ella para conseguir sus riquezas, hizo publicar que se casaría con quien le llevara el **REGALO** más valioso, tierno y sincero a la vez.

El palacio se llenó de **flores** y **regalos** de todos los tipos y colores, de cartas de amor incomparables y de poetas **enamoraos**.

Y entre todos aquellos regalos magníficos, descubrió una piedra: una simple y **SUCIA** piedra.

Intrigada, hizo llamar a quien se la había regalado.

A pesar de su curiosidad, mostró estar muy **ofendida** cuando apareció el joven, y este se explicó diciendo:

- Esta piedra representa lo más valioso que os puedo regalar, princesa: es mi **CORAZÓN**. Y también es sincero, porque aún no es nuestro y es duro como una piedra. Solo cuando se llene de amor se ablandará, y será más **TIERNO** que ningún otro.



El joven se marchó tranquilamente, dejando a la princesa **SORPRENDIDA** y atrapada.

Quedo tan enamorada, que llevaba la piedra consigo a todas partes, y durante meses llenó al joven de regalos y atenciones, pero su corazón seguía siendo **DURO** como la piedra en sus manos.

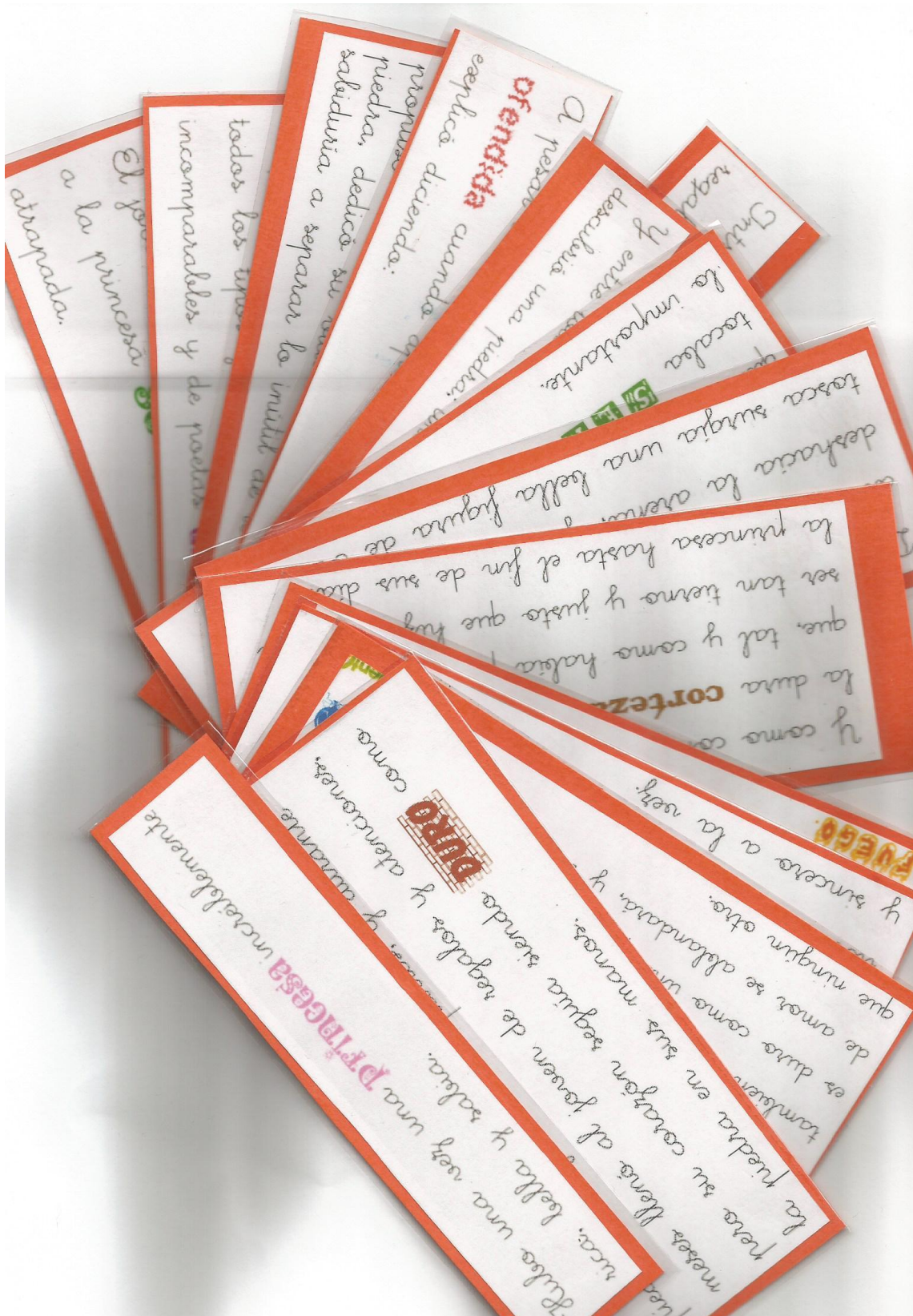
Desanimada, terminó por arrojar la piedra al **FUEGO**: al momento vio cómo se deshacía la arena, y de aquella piedra tosca surgía una bella figura de oro.

Entonces comprendió que ella misma tendría que ser como el fuego, y transformar cuanto tocaba **SEPARANDO** lo inútil de lo importante.

Durante los meses siguientes, la princesa se propuso cambiar el **reino**, y como con la piedra, dedicó su vida, sus riquezas y su sabiduría a separar lo inútil de lo importante.

Acabó con el lujo, las joyas y los excesos, y las gentes del país tuvieron comida y libros. Cuantos trataban con la princesa, salían encantados por su carácter y cercanía, y su sola presencia transmitía tal calor humano y pasión por cuanto hacía, que comenzaron a llamarla cariñosamente **LA PRINCESA DE FUEGO**.

Y como con la piedra, su fuego deshizo la dura **corteza** del corazón del joven que, tal y como había prometido, resultó ser tan tierno y justo que hizo **feliz** a la princesa hasta el fin de sus días.



## Anexo 21

### Banco de imágenes del corto *Ana y Manuel* de Manuel Calvo



Después de la puesta en común de vuestras historias podéis disfrutar del visionado del corto en el enlace siguiente:

<http://www.youtube.com/watch?v=ctmhyWse4xw>

## Anexo 22



ESAC/ AEPAM - 2012/2013

Tarea final – Unidad 5: *Así te relacionas*



Nombre: \_\_\_\_\_ Apellido: \_\_\_\_\_ 11º Nº \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_ Prof. En prácticas Helena Barroso de Oliveira / orientación de Josete Oliveira



En grupos de 4 personas, vais a escribir una historia basándoos en las imágenes tiradas del corto *Ana y Manuel* de Manuel Calvo. Ordenad las imágenes y escribid la narración de la historia usando la lista de palabras de los recuadros. Luego vais a presentar vuestra historia al resto de la clase.

**ANTES DE EMPEZAR A ESCRIBIR INTENTAD CONTESTAR TODAS ESTAS PREGUNTAS:**

### PLANTAMIENTOS PARA LA NARRACIÓN DEL CORTO:

- **SITUACIÓN INICIAL y PRESENTACIÓN de los personajes y contexto**
  - ¿Quién es el narrador?
  - ¿Quiénes son los personajes?
  - ¿Cuál es el contexto de la historia?
  - ¿Cuándo se pasa la acción?
- **DESARROLLO: Desarrollo de la ACCIÓN, PERIPECIAS**
  - ¿Qué imágenes sugieren acciones, sucesos?
  - ¿Qué imágenes permiten situar en el tiempo?
  - ¿Los personajes cambian en las imágenes?
  - ¿Qué imágenes os parece ser repetidas pero con algunos cambios significativos?
- **DESENLACE: Resolución del conflicto y SITUACIÓN FINAL:**
  - ¿Qué pasó entre los personajes principales?
  - ¿Cómo termina el corto? ¿Es un final feliz?

### LISTA DE PALABRAS:

Sustantivos		Adjetivos	Verbos	
El perro	Los tenderos	Libre	Dejar	Recordarse
La tortuga	El mercadillo	Enorme	Sustituir	Crecer
El cumpleaños	La navidad	Grande	Comprar	Hartar
Unas pesadillas	La cena	Joven	Pasear	Olvidar
La venganza	Los regalos	Fatal	Soler	Impedir
El coche	Un rastro	Triste	Contar	Cenar
El cartel	Un álbum	Lleno	Tocar	Sortear
Las fotos		Sola	Robar	Poner
		Cariñoso	Echar de menos	Arrastrar
				Entregar
Adverbios	Conectores temporales			
Además	Solamente	Después de varios meses;	El verano pasado	
Aunque	Ni siquiera	Todos los años	Siempre	
Pero	Perfectamente	El día 24 de diciembre	Nunca	
Muy bien	Quizá	Durante varios días	Al principio	
			Todos los domingos	

## Anexo 23

Guión: Cheila Correia, Diogo Santos, Helena Costa y Hugo Pereira

1.



Era una vez un hombre llamado Manuel y una mujer llamada Ana. Estaban muy enamorados.

4.



Al día siguiente, Ana fue con su perro llamado Man, al parque.

7.



... y mientras no tenían ninguna idea se pusieron a mirar fotos de su perro.

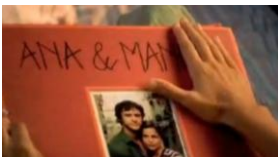


10. ...y lo llevo a su novia y ella se quedó tan contenta...



13. Cuando llegaron a casa, el coche de Ana había desaparecido. Y Ana y Manuel se pelearon y cortaron.

16.



Ana llegó a casa echó fuego al álbum de fotos de ella y Manuel.

2.



En la Nochebuena, Manuel regaló un perro a su novia y ella se quedó muy contenta.

5.



Y de seguida, al mercadillo donde su perro desapareció. Ana estaba desesperada. Estaba muy agobiada y gritaba como una loca.

8.



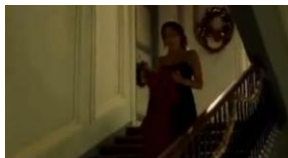
Manuel tuvo la idea de hacer carteles con la foto de Man y de colocarlos por la calle.

11.



...que dejó Manuel dormir en su casa y tuvieron una noche muy caliente.

14.



Unas horas después, Ana encontró su coche y se fue a su casa muy triste porque ella y Manuel habían cortado.

17.



Al final, acabó sola durmiendo con el perro.

3.



Por la noche, Ana dio leche a su perro.

6.



Ella fue a casa de su novio para pedir ayuda...

9.



Cuando Manuel estaba en el café, vio a Man en la calle y fue a buscarlo...

12.



Al día siguiente, la pareja fue a la playa para dejar su tortuga.

15.



Al día siguiente, Ana fue al mercadillo hacer unas compras y vio a Manuel besando a otra mujer.


## Anexo 24

### Videos de la fotonovela



Anexo 25


ESAC/ AEPAM - 2012/2013  
 Ficha de autoevaluación del alumno


 Escuela Secundária  
 Augusto Casterán

Nombre: Sharon Apellido: Valente 11ºE Nelz  
 Fecha: 06/12/2012 Prof. En prácticas Helena Barroso de Oliveira / orientación de Josete Oliveira

**REFLEXIÓN Y AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNO**

<b>Título de la unidad:</b> <u>Aní Te relacionas</u>			
1. ¿Qué hemos hecho en esta unidad? <u>Revisamos e practicamos perfecto e imperfecto e a indefinido.</u> <u>Aprendimos a estructura de um conto e algumas palavras essenciais.</u> <u>Vimos filmes.</u>			
2. ¿Qué ha sido lo que más me ha gustado y por qué? <u>Fazer a fotonovela porque deu para tra</u> <u>ballar em grupo e a actividade era divertida.</u>	3. ¿Qué podríamos cambiar? ¿Cómo?	4. ¿Qué tal lo he hecho? <u>Bem que me saí bem.</u>	
		5. ¿Qué he aprendido y qué soy capaz de hacer como resultado de ello? <u>Como fazer um conto/história</u>	6. ¿Qué me queda por hacer, repasar, estudiar?

<b>Nivel A2</b>			
 <b>ESCRIBIR:</b> Aunque cometa algunos errores...			
Puedes utilizar los espacios en blanco para añadir algún descriptor que refleje capacidades u objetivos que no estén incluidos y que te interese reflejar.			
<b>Descriptores</b>	☺	☹	☹
Soy capaz de seleccionar palabras o expresiones clave para expresar las ideas principales de un texto	x		
Cuando no encuentro la palabra que quiero, soy capaz de utilizar otra que signifique algo parecido o de hacer una descripción.		x	
Soy capaz de enlazar grupos de palabras por medio de conectores tales como “y”, “pero”, “porque”	x		
Soy capaz de utilizar las palabras más usuales para expresar la secuencia temporal de un acontecimiento: “primero”, “después”, “más tarde”, “entonces”.	x		
Soy capaz de describir un acontecimiento y de decir qué ha pasado, dónde y cuándo.	x		

REFLEXIÓN Y AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNO

**Título de la unidad:** Así te relacionas

1. ¿Qué hemos hecho en esta unidad?

2. ¿Qué ha sido lo que más me ha gustado y por qué?  
Lo que más me ha gustado fue hacer el conto con las imágenes


3. ¿Qué podríamos cambiar? ¿Cómo?  
Pienso que no es necesario cambiar nada

4. ¿Qué tal lo he hecho?  
Pienso que ha corrido bien

5. ¿Qué he aprendido y qué soy capaz de hacer como resultado de ello?  
he aprendido nuevo vocabulario y nuevas verbos.

6. ¿Qué me queda por hacer, repasar, estudiar?  
Pienso que no me queda nada

**Nivel A2**

 **ESCRIBIR:** Aunque cometa algunos errores...

Puedes utilizar los espacios en blanco para añadir algún descriptor que refleje capacidades u objetivos que no estén incluidos y que te interese reflejar.

Descriptor	😊	😐	😞
Soy capaz de seleccionar palabras o expresiones clave para expresar las ideas principales de un texto	X		
Cuando no encuentro la palabra que quiero, soy capaz de utilizar otra que signifique algo parecido o de hacer una descripción.		X	
Soy capaz de enlazar grupos de palabras por medio de conectores tales como "y", "pero", "porque"			
Soy capaz de utilizar las palabras más usuales para expresar la secuencia temporal de un acontecimiento: "primero", "después", "más tarde", "entonces".	X		
Soy capaz de describir un acontecimiento y de decir qué ha pasado, dónde y cuándo.	X		



## REFLEXIÓN Y AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNO

<b>Título de la unidad:</b> <u>Así se relacionan</u>			
1. ¿Qué hemos hecho en esta unidad?			
2. ¿Qué ha sido lo que más me ha gustado y por qué?  <u>Lo que más me ha gustado fue hacer el conto con las imágenes</u>	3. ¿Qué podríamos cambiar? ¿Cómo?  <u>Pienso que no es necesario cambiar nada</u>	4. ¿Qué tal lo he hecho?  <u>pienso que ha corrido bien</u>	
		5. ¿Qué he aprendido y qué soy capaz de hacer como resultado de ello?  <u>he aprendido nuevo vocabulario y nuevas verbos.</u>	6. ¿Qué me queda por hacer, repasar, estudiar?  <u>Pienso que no me queda nada</u>

<b>Nivel A2</b>			
<b>ESCRIBIR:</b> Aunque cometa algunos errores...			
Puedes utilizar los espacios en blanco para añadir algún descriptor que refleje capacidades u objetivos que no estén incluidos y que te interese reflejar.			
Descriptores	😊	😐	😞
Soy capaz de seleccionar palabras o expresiones clave para expresar las ideas principales de un texto	X		
Cuando no encuentro la palabra que quiero, soy capaz de utilizar otra que signifique algo parecido o de hacer una descripción.		X	
Soy capaz de enlazar grupos de palabras por medio de conectores tales como "y", "pero", "porque"			
Soy capaz de utilizar las palabras más usuales para expresar la secuencia temporal de un acontecimiento: "primero", "después", "más tarde", "entonces".	X		
Soy capaz de describir un acontecimiento y de decir qué ha pasado, dónde y cuándo.	X		

## Anexo 26



ESAC/ AEPAM - 2012/2013



### FICHA DE AUTOEVALUACIÓN – Unidad 7: *Vivan las rebajas*

Nombre: \_\_\_\_\_ Apellido: \_\_\_\_\_ 10º \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_ Prof. En prácticas Helena Barroso de Oliveira / orientación de Josete Oliveira

#### 1. Estos son los objetivos que has visto en esta unidad. Léelos y completa los cuadros.

En español soy capaz de...	😊	😐	😞	¿Qué puedo hacer para mejorar?
Hablar de la ropa, de los tamaños y de algunos accesorios.				
Describir lo que llevo puesto.				
Preguntar y responder sobre el precio de un producto y el modo de pago				
Decir el precio de una prenda de vestir.				
Comparar el precio de algunas prendas de vestir.				

#### 2. Contesta a estas preguntas:

a. ¿Qué tipo de ropa te gusta vestir?

\_\_\_\_\_

b. ¿Qué llevas puesto hoy?

\_\_\_\_\_

c. En una tienda de ropa, ¿Cómo preguntas el precio de un jersey?

\_\_\_\_\_



CÁRDIGAN CUELLO ESMOQUIN 39,99€ 29,99€  
REF. 73272254 - BERGAMO

S M L XL EUROPA



ANADIR A LA BOLSA

ANADIR A LA WISHLIST

BUSCAR EN TU TIENDA

COMPARTIR

DESCRIPCIÓN

COMPOSICIÓN Y LAVADO

TALLAS

Cardigan con cuello esmoquin, parte frontal confeccionada en punto más grueso, cierre de botones frontal, bolsillos laterales, puños y bajo en canalé.

PUEDES PONÉRTELO CON...



d. ¿Puedes decir el precio de este artículo con una frase completa?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

e. De las prendas de vestir aquí presentadas ¿cuáles son las que prefieres?



Jeans Slim  
25,99€ 19,99€



Camiseta algodón Logo  
9,99€ 6,99€



Parka Bicolor  
119,99€ 69,99€



Camisa cuadros  
39,99€ 35,99€