

ENSEÑAR LENGUA. HACIA UNA NUEVO CONCEPTO DE APRENDIZAJE

Begoña Souviron López
Departamento de Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Málaga

Una de las opciones metodológicas más eficaces a la hora de enseñar lenguas se sustenta en el convencimiento de que el poder del docente reside básicamente en la capacidad para vencer la resistencia que puedan mostrar las alumnas y los alumnos al aprendizaje y proponer estrategias que los impliquen a la hora de afrontar el trabajo como una causa común sujeta a revisión.

Como en la actualidad la alfabetización digital implica el uso de recursos tecnológicos y el desarrollo de la competencia comunicativa para exponer y compartir el aprendizaje, aprovechamos este espacio para tomar en consideración aspectos didácticos que tienen que ver con las condiciones en las que se dan los procesos de aprendizaje y proponer nuevas estrategias que incluyan la evaluación de las condiciones en las que se produce en el seno de grupos de iguales. Ámbitos de referencias como la interculturalidad o la interdisciplinariedad han de tener presente el carácter eminentemente mediático y trasversal de la información cuya proyección visual y dinámica implica al receptor como nunca y demanda respuestas colectivas. Necesitamos modificar por tanto nuestro estilo de aprendizaje para, seleccionando evidencias significativas de aprendizaje, susceptibles de convertirse en paradigmas, presentar de manera global una problemática específica. Así iremos del ejemplo a la teoría y no al revés, como ha venido ocurriendo dentro de los modelos escolásticos donde, el primero tenía a menudo una carga moralizadora que sólo servía de refuerzo de la tesis.

Estrategias de aprendizaje de lenguas, aspectos metodológicos de la enseñanza de lenguas, aprendizaje entre iguales.

1.- EL CAMBIO DE PARADIGMA DIDÁCTICO

La alfabetización digital implica el uso de recursos electrónicos y el desarrollo de la competencia comunicativa para transmitir de qué modo esos recursos contribuyen a la construcción social del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. Ese proceso, que la mayoría de las veces se estructura como aprendizaje cooperativo, requiere del desarrollo y la puesta a punto de la competencia digital y la competencia literaria, en su más amplio

sentido, como competencia cultural y mediática, que se desarrollan de forma paralela constituyendo su paulatino dominio el consiguiente refuerzo de ambas. Por otra parte, en un mundo globalizado, dónde el carácter de la información es predominantemente mediático, el “médium” o “transfer” es visual y dinámico como lo demuestra la proliferación y la construcción de la propia imagen en plataformas como Instagram, YouTube o Facebook y la relevancia de la fotografía como medio para visibilizar el producto sobre el que desarrollamos nuestro trabajo, e incluso la evidencia de los resultados alcanzados.

Espacios conceptuales nuevos como los de interculturalidad e interdisciplinaridad y ejes de conocimiento como el de transversalidad o interseccionalidad nos permiten acceder desde diferentes perspectivas a distintos estadios de la construcción social del aprendizaje a la vez que propician nuevas formas de crear una conciencia de sí. En ese sentido es interesante examinar y plantear la cuestión de las condiciones que propician el aprendizaje entre iguales, en nuestro caso entre mujeres en diferentes etapas educativas desde la concepción feminista del sujeto que no puede separarse de la formación de un sujeto de conocimiento y acción. (Neus Campillo, 1985).

En la base de la pirámide del Aprendizaje de la Taxonomía de Bloom se halla el Conocimiento, entendido no ya como acumulación de contenidos, sino como la capacidad de localizar, acceder, descubrir y transmitir determinados saberes, procedimientos y actitudes. En el vértice de dicha pirámide se sitúa el producto del aprendizaje manifiesto, no sólo lo aprendido sino la explicación del proceso que se ha seguido hasta alcanzar dicho aprendizaje y la metodología mediante la cual se ha hecho posible. Por eso en ese vértice encontramos la evaluación que incluye la comparación de ideas así como las ventajas e inconvenientes de los procesos desarrollados y la facultad de estimar, valorar y recomendar a partir de la experiencia acumulada en el itinerario. Ya en el centro de la pirámide localizamos los procesos de aprendizaje más significativos como son: la comprensión, la aplicación, el análisis y la síntesis. De ese orden llama la atención el lugar predominante concedido a la fase de Aplicación porque en nuestro mundo no se concibe el conocimiento sin una utilidad práctica en la realidad cuya influencia ha de ser manifiesta y argumentada. Posteriores fases de análisis y síntesis se producen respecto a percepción y comprensión de la realidad a la vez que consideran la eficacia o viabilidad del grado de aplicación de los procesos.

Desde la teoría crítica un sector del feminismo alemán de los 80 propuso frente al absoluto de la razón instrumental un sujeto que cultivara la razón sensual lo que determinó la construcción de la teoría de la racionalidad y la acción social. Así, autoras como Neus Campillo (14) destaca la aportación que en esta dirección realizó Sheila Benhabid al reclamar la necesidad de tener en cuenta el subtexto de género y la consideración de “otro concreto” que demanda la atención de un “yo situado” en una determinada articulación discursiva y concluye exponiendo la teoría de la racionalidad y la acción social así como la necesidad de plantear las mejores fórmulas para subvertir la jerarquía de poder de lo masculino sobre lo femenino.

Una metodología basada en esta taxonomía y desde la perspectiva aludida se caracterizaría en breves rasgos por:

El uso de conceptos conocidos para crear nuevas ideas y dar voz a las mujeres en ese ámbito experimental.

El diseño de intervenciones que promuevan la adopción de modelos y sistemas de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de competencias metacognitivas según los estilos de aprendizaje de iguales.

El desarrollo de estrategias que fomenten la competencia de “aprender a aprender” en el seno de grupos heterogéneos y homogéneos.

La identificación de modelos que promuevan metodologías basadas en el planteamiento de situaciones de aprendizaje a las que hay que dar respuesta desde distintos ámbitos de trabajo cooperativo.

El análisis de estrategias que permitan desarrollar los puntos anteriores.

Según Alain Tourraine más allá del funcionalismo y el individualismo las Ciencias Sociales tienden a dar protagonismo a los actores sociales cuando asumen la responsabilidad de transformarlo y se muestran capaces de modificar el entorno. Los docentes necesitamos modificar el estilo de aprendizaje, de modo que en lugar de ir de lo general a lo particular, de la figuración conceptual a lo concreto, vayamos de la experiencia a la abstracción, del ejemplo significativo (paradigma de conocimiento) a la teoría o el establecimiento de una tesis. En la actualidad enseñamos para aprender a explicar cómo hacemos las cosas y de qué manera han sido y son pensadas. Pero a la hora de alcanzar este propósito lo primero que debemos promover es una fase previa de Acomodación donde predomine el sentir y el hacer, porque haciendo experimentamos de

manera activa y podemos reflexionar para conseguir que ambos procesos converjan en la misma dirección. Cuando desarrollamos una perspectiva crítica al mirar y sentir la realidad como objeto de conocimiento en sus distintas manifestaciones y adoptamos una actitud de divergencia para, a la luz de ésta, volver a reflexionar sobre aspectos inéditos, nuestra percepción se convierte en un pensar de nuevo la realidad y pasamos a desarrollar la fase de Asimilación. Bien, pues desde estas premisas, apelamos a una cita que puede resituarnos respecto a nuestras concepciones de Aprendizaje: “In relation to learning, ontology trumps epistemology. That is today, the students` s being in the world is more important for their learning than their interests in developing knowledge and understanding in a particular field. (Barnett, R. 2007, 6).

Moseley (2005) propone con otros que el pensamiento como proceso, en el sentido en que concebía el término Dewey, está encadenado y guiado por el cuestionamiento de alguna instancia cuyo fin es el de alcanzar conclusiones. En la base de la racionalidad y de la acción sensible, la experiencia se relacionaría igualmente con el concepto de metacognición, entendiendo por éste la manera en la que pensamos sobre cómo se produce nuestro aprendizaje, cómo identificamos y progresamos en los procesos que lo articulan y estructuran y sobre todo cómo nos sentimos en ese proceso.

La metacognición implica dos dimensiones: la capacidad de conocer el funcionamiento de nuestro propio pensamiento y el uso de los recursos propios del conocimiento para ser aplicados en el aprendizaje o solución de problemas en otros ámbitos.

Muchas intervenciones en clase están marcadas por tendencias basadas en teorías que proceden de esos marcos de investigación como sucedería en el caso de fases como la Autorregulación que contribuye a ayudar a las alumnas y alumnos a desarrollar una actitud positiva ante el aprendizaje, haciéndoles confiar en que su implicación cognitiva y emocional les llevará a superar con éxito el proceso en el que se hallan inmersos. La Autorregulación como proceso fundamental del aprendizaje implica por tanto la asunción de un comportamiento que afecta a los ámbitos cognitivo, afectivo, motivacional y actitudinal y permite a cada individuo adecuar sus acciones a la consecución de determinados objetivos contribuyendo así en la medida de lo posible a influir en la realidad circundante.

Los programas basados en el desarrollo de estrategias de pensamiento metacognitivas y cognitivas fueron desarrollados por Conway (1997, 24): “The goals of thinking and

learning may be concerned with information-gathering, with building understanding, with thinking that generates productive outcomes or with dynamic combinations of all three.”

Estos programas plantean los siguientes tipos de pensamiento:

Metacognición

Pensamiento crítico

Pensamiento creativo

Procesos cognitivos

Pensamiento de destrezas integradas

Comprensión de los contenidos y roles del conocimiento

Muchas profesoras y profesores, después de asimilar las directrices de Vygotski o Piaget, se han sumado a la idea de aprendizaje entendido como un proceso cognitivo en el que el docente es un experto que estructura las condiciones de aprendizaje en una serie de tareas de manera que facilita progresivamente las acciones y procedimientos que ha de seguir el aprendiz hasta desarrollar una capacidad de actuar de manera autónoma Rogoff (1990).

Más adelante la taxonomía de Bloom, que invirtió el modo de pensar el aprendizaje, se organizó a tal efecto en torno a seis niveles y el primero de ellos fue ocupado por la Evaluación mientras que la adquisición del Conocimiento se situaba en el más bajo. Entre ambos, escalados, aparecían la Comprensión, la Aplicación, el Análisis y la Síntesis. En este modelo la evaluación se produce en términos de evidencias internas y externas. La síntesis se manifiesta como la producción de una comunicación o un plan. El análisis se establece en función de un conjunto de elementos o nociones abstractas, así como de principios organizativos, y la aplicación es la puesta a punto y el desarrollo de todos los procesos previos que serán seguidos por la aprehensión: el paso de unos niveles de abstracción a otros, de unas formas simbólicas y verbales a otras. El conocimiento se traduce pues en este sistema en: Interpretación, Extrapolación y Especificación así como en la práctica de los procedimientos necesarios para tratar de lo general a lo particular, atendiendo sin embargo a la terminología, los hechos concretos, las tendencias y secuencias, la clasificación y categorización, el establecimiento de criterios, la metodología, los principios seguidos, las generalizaciones, las teorías y las estructuras.

Por su parte la teoría del aprendizaje mediatizado de Feuerstein (Cit. Silvia Orru (2003, 44) postulaba una serie de fundamentos en la interacción del profesor con el alumno que pueden resumirse en categorías que no siempre tenemos en cuenta en las aulas a la hora

de entablar un diálogo productivo entre iguales, si bien en los programas de coeducación y protección contra la violencia de género tienen su lugar preponderante, y que serían las siguientes: Intencionalidad y Reciprocidad; Coparticipación; Significado, Individualización, Trascendencia, Planificación de Objetivos, Competencia, Retos, Autorregulación y control de comportamientos y Automodificación. Este modelo propone en su programación el desarrollo de destrezas mentales y de estrategias cognitivas. Las primeras se refieren a las destrezas que componen la jerarquización de las operaciones metacognitivas: discriminar, aprender conceptos, usar reglas, usar reglas de orden mayor y procedimientos. Las estrategias cognitivas por su parte se dedican a resolver procesos o problemas como el del control ejecutivo. Un pensamiento especializado en destrezas es el responsable de dirigir el control ejecutivo y su especialidad radica en plantear situaciones de aprendizaje relevante mediante el despliegue de estrategias dirigidas a la resolución de problemas que no pueden ser resueltos según métodos tradicionales.

Por su parte la taxonomía de Stahl y and Murphy (Cit. Moseley, 2005, 80) proponían 21 procesos mentales tales como: asociación, clasificación, combinación, comparación, condensación, conversión, descripción, designación, discriminación, extensión, extracción, interpretación, organización, proposición, reconciliación, selección, separación, traducción, utilización, valoración, verificación.

Rebeca Oxford (2011) en su programa de producción de estrategias de autorregulación para el aprendizaje de lenguas, apela a la necesidad de relacionar las estrategias con las áreas específicas para observar luego cómo se sienten los alumnos cuando las han puesto en práctica. A tal efecto recomienda desplegarlas en situaciones de aprendizaje concretas, teniendo en cuenta las creencias, las actitudes y la motivación así como las dimensiones socioculturales que juegan a favor de la interacción en contextos de comunicación y cultura. Proponemos desde aquí hacer extensible esta propuesta al análisis de las condiciones de aprendizaje entre iguales, mujeres, en el caso estudiantes de Grado o Máster.

El aprendizaje autorregulado comprende procesos que marquen objetivos, atiendan a la instrucción, usen estrategias afectivas, seleccionen información para ser recordada, establezcan una dirección efectiva del espacio y el tiempo, produzcan un ambiente de trabajo creativo y productivo a la vez, usen los recursos, recaben orientación y ayuda, mantengan argumentos positivos sobre la propia experiencia y capacidades, sobre el valor

del aprendizaje y los elementos que influyen en él, así como la toma de conciencia sobre nuestros esfuerzos y éxitos. Dale H. Schunk and Peggy A. Ertmer (2000, 631).

Las estrategias y las metaestrategias mantienen una relación de interacción. Las metaestrategias incluyen las estrategias, metacognitivas, metaafectivas y metasociales. Pero de igual modo existen varios tipos igualmente de metaconocimiento: personal, o de grupo, enfocado a la tarea o al proceso global, y todos ellos contribuyen al conocimiento condicional (cuándo, por qué, y dónde usar determinada estrategia) Oxford (2011, 21). Las estrategias cognitivas inducen a usar los sentidos para comprender y recordar e incluyen la activación del conocimiento, el razonamiento, la conceptualización detallada que integran análisis y comparación; una conceptualización más amplia, que abarca la síntesis y la sumarización, así como la predicción e hipótesis más allá de la realidad empírica.

Las estrategias afectivas, aspecto al que cabría conceder mayor atención en el futuro, sobre todo en el caso de afrontar necesidades de refuerzo de la autoestima en niñas y mujeres que tienen dificultades de aprendizaje, por su parte incluyen: activación de creencias, emociones y actitudes, generación y mantenimiento de la motivación. Por último, las estrategias interactivas sociales contemplan: interacción entre aprendizaje y comunicación, aun cuando el aprendiz tenga que salvar lagunas de conocimiento mediante otros recursos comunicativos, tratar en diferentes contextos culturales y con diferentes identidades (Oxford, 24). Como no todas las alumnas son capaces de desarrollar estrategias propias, éstas pueden ser facilitadas mediante asesoramiento o mediación.

La relación que establece Rebeca Oxford entre las tácticas y las estrategias se define en función de la descripción de las segundas, que son la manera de hacer visible e inteligibles las primeras. Estas operaciones no son siempre fácilmente identificables en un sector específico y no pueden ser conocidas de manera unitaria sino como un conjunto de propiedades, factores y actitudes que se dan de manera combinada. Ejemplos de estrategias y de tácticas que hacen posible su comprensión y aprehensión son por ejemplo:

- Ir más allá de los datos observables para predecir resultados a partir de un paradigma cuya estrategia podría pertenecer a la táctica de adivinar el concepto a partir del contexto de lectura recurriendo al propio vocabulario para buscar el sentido.

- Obtener y planificar recursos: ir al diccionario para buscar lo que no se entiende
- Planificar pidiendo ayuda y estableciendo previamente lo que desean hacer, e incluso partiendo del modelo de una compañera para ampliarlo luego.
- Conceptualizar o abstraer, representar mediante mapas o gráfico o dibujos.
- Conceptualizar materializando, sintetizando y mostrando los componentes.
- Prestar atención a cómo hacer las cosas para superar posibles dificultades.
- Interactuar para aprender y comunicar preparando juntas un examen.
- Activación de recursos emocionales, creencias o actitudes, recordando experiencias de aprendizaje significativas que refuerzan el aprendizaje.
- Razonar mediante deducciones por ejemplo: si esto es así....
- Activar el conocimiento mediante técnicas de braimstroming para iluminar y facilitar la exposición o solución de un problema.
- Superar falta de conocimiento dando rodeos hasta dar con la solución. (Oxford, 33)

En función del estilo de aprendizaje dominante serán adecuadas determinadas estrategias, y esto implica el reto de realizar una aproximación para averiguar los modos de aprendizaje o los resultados conseguidos en determinados casos. Así, según el aprendizaje se dé en el dominio de lo sensorial, lo social o lo procesual, se detectan estilos diferentes como el visual, auditivo o quinésico; extrovertido o introvertido; analítico, sintético, secuenciativo, intuitivo o abstracto, orientado a la solución inmediata o abierto.

Oxford remite a Leontiev cuando propone actividades puntuales que van encadenándose hasta dar lugar a una táctica que será la manifestación externa de una estrategia de rango superior metacognitivo o cognitivo o afectivo. En esas actividades interviene: el sujeto, el objeto u objetivo, la acción, las condiciones y las operaciones o maneras en las que se manifiesta la acción determinada por su contexto (54).

Las estrategias metaafectivas prestan atención al ámbito afectivo para planificar la acción, obtener recursos, causar afecto, implementar planes de trabajos que se centren en las emociones afectivas, usar estrategias para que fluya la afectividad, liderar el afecto y evaluar las respuestas.(65)

Por su parte Belle Wallace (2000, 21) examina las condiciones de aprendizaje y promueve una serie de fases que están integradas en el Sistema de TASC: Thinking Actively in a social context como son:

- Organizar, exploración sistemática, cuestionamiento de aspectos y reconocimiento del problema.

- Identificar, buscar información adicional, explorar los objetivos, cuestionarse las necesidades, representar la información.
- Generar, producir ideas, consultar con otros, comparar opciones.
- Decidir, tener en cuenta las consecuencias, priorizar, hacer una selección operativa, mostrar ejemplos, planificar pasos y monitorizar.
- Implementar, manifestar el progreso monitorizado, comprobar la eficacia, considerar alternativas.
- Evaluar, la consecución de objetivos, la eficacia de las estrategias personales y de grupo.
- Comunicar, justificar las decisiones, evaluar la evidencia de la información, interacción e intercambio de ideas y explicitar los resultados.
- Aprender de la experiencia, analizar y reflexionar sobre el proceso de solución de los problemas.
- Comparar el presente con el pasado, revisando los procedimientos.
- Generalizar y transferir resultados.

Beatrice Ligorio, (2013) añade una serie de condiciones a partir de las cuales el aprendizaje será significativo. La autora destaca las siguientes condiciones básicas:

- Facilidad para reconocer fenómenos esenciales.
- Rapidez y oportunidad para manejarse con los tiempos.
- Exactitud a la hora de diseñar y estructurar el plan de trabajo con cuestiones evocadoras y claras, ilustradas con imágenes significativas con el uso de un lenguaje preciso pero también figurativo.
- Visibilidad en ambos sentidos, de la palabra a la imagen y viceversa para potenciar la imaginación al servicio de la pedagogía.
- Multiplicidad a la hora de tratar los hechos o modelos así como las consecuentes metodologías a fin de pensar y expresar la realidad.

Pat Thomson y Julian Sefton Green (2011) se plantearon qué entendemos por aprendizaje creativo y respondiendo que es aquél que permite a los alumnos desarrollar sus propias ideas y cultivar el entusiasmo, facilitando diferentes soluciones a posibles problemas que puedan surgir en las diferentes fases del proceso. El aprendizaje creativo puede entenderse hoy como una nueva corriente metodológica dentro de la pedagogía centrada en la observación sobre de qué manera se producen y son efectivos los procesos de aprendizaje

y la forma en la que los sujetos que los asumen van progresando al convertirse en constructores de su propio aprendizaje.

La mayoría de los proyectos de los que dan cuenta estos autores tiene que ver con el conocimiento adquirido mediante descubrimiento donde se dan la mano la experiencia estética y la consideración de la misma, así como su efecto artístico y sentido pedagógico. Una obra de arte, una pieza de música, una secuencia de una película, un baile o performance, un edificio o una escultura, un comic etc., pueden dar lugar a un programa completo para el desarrollo de estrategias de expresión oral y escrita. Una autora de teatro, una poeta o pintora invitarán al estudio y la presentación del contexto en el que vivieron pero también puede dar lugar al diseño de diálogos entre diferentes épocas. Un género puede ser trabajado desde el punto de vista pedagógico; pensemos en los retratos que han sido realizados en las diferentes épocas, teniendo en cuenta las reglas de representación vigentes lo que puede dar lugar al estudio contextualizado de cualquier modelo dentro del sistema así como a la extrapolación para establecer semejanzas y diferencias características.

Por otra parte, la capacidad para implicarse en procesos creativos de pensamiento determina lo que Jennifer Pei Ling Tan (2008, 115) ha llamado *cognitive playfulness*. Ella estudia a aquellos individuos que tienen una predisposición para la curiosidad, la inventiva, y el deseo de poner en juego nuevas ideas y proyectos, el deseo de innovar y aprender de modo individualizado, y promueve respecto a esto posibles medidores de evaluación con ítems como “Me siento realizado cuando”:

Compruebo que he superado determinadas barreras en el proceso de aprendizaje.

Cuando veo que lo que he aprendido me sirve fuera del colegio.

Cuando soy capaz de evaluar lo que he aprendido.

Cuando puedo expresarme sobre el desarrollo de mi aprendizaje.

Cuando me siento responsable y creadora de mi proceso de aprendizaje.

Como afirma Coll (2007, 34-39) los aprendizajes deben ser transferibles y aplicables a otros contextos, sobre todo a la vida real donde siempre aparecen problemas y conflictos nuevos. Esto implica la identificación, selección, caracterización, y organización de los aprendizajes escolares, con la intención de que se produzca la transferencia de lo aprendido desde una situación concreta en el aula a otras distintas en diferentes contextos sociales.

El término *competencia* en un entorno que demanda innovación social y educativa y atención personalizada equivale a capacidad, atributo, habilidad, destreza, y a veces designa repertorios de acciones aprendidas en sus contextos que hacen a las personas eficaces en una determinada situación para resolver problemas. En este sentido, alguien competente es una persona que sabe “leer” en el sentido más amplio de decodificación de los temas con todas sus implicaciones y que con gran exactitud puede expresar qué tipo de problema se plantea y cuáles son las estrategias de resolución del mismo.

En los contextos escolares, por ejemplo, se trata de saber utilizar la lengua para realizar actividades que conduzcan a hablar y escuchar, leer y escribir más y mejor por lo que la revisión y la edición de propuestas de acción deben constituir sendas fases del proceso de producción textual.

El aprendizaje colaborativo se entiende como una tarea compleja donde se negocia y comparten significados a fin de dar solución a un problema, crear o producir algo nuevo y diferente. Sin embargo los expertos difieren tanto en la descripción de los mecanismos propuestos y respecto al fundamento de la influencia social (conflicto cognitivo entre iguales- heterogéneos- versus apoyo de otros más expertos) como en los procesos mediante los cuales los individuos se benefician de la relación social (interiorización de la actividad individual externa versus apropiación personal de la actividad compartida).

Podemos resumir pues que el aprendizaje dialógico demanda multiplicidad y complejidad extrayendo los aspectos esenciales, considerando a la vez el panorama sociocultural y situando simultáneamente los fenómenos. De la misma manera este tipo de aprendizaje atiende a los aspectos colectivos e individuales para evaluar las tendencias y las excepciones tanto en el realidad empírica como en el campo de las representaciones simbólicas y así establece y observa opiniones diversas respecto a los hechos analizados, teniendo en cuenta tanto los elementos materiales como los valores inmateriales que sirven de fuentes de diálogo según las coordenadas de espacio y tiempo. El aprendizaje dialógico permite, por añadidura, que afloren otros elementos o categorías que lo hacen efectivo respecto a los conceptos que han de ser aprendidos y respecto al desarrollo personal de los individuos que los protagonizan.

2. EL DOCENTE. A LA BÚSQUEDA DEL COMPROMISO DIALÓGICO CON EL ALUMNO.

Las profesoras y profesores necesitamos ampliar nuestro concepto de “poder” hacia el de capacidad de conocer, proponer y actuar, alejándonos de su acepción tradicional, a menudo coercitivo, que implicaba un juicio de valor sobre las acciones. Phillips Manke (1997, 140) sostiene que en la actualidad el conocimiento es la llave y el puente hacia el verdadero poder en la sociedad del conocimiento, aunque cabría preguntarse al respecto por el sentido del conocimiento y su forma de manifestarse de manera operativa, útil y específicamente, e incluso plantearse la idea que hoy día tenemos de conocimiento profundo con lo que ello implica desde la perspectiva de género.

Hablar de poder significa asumir un comportamiento, tomar decisiones, desencadenar o manejar conflictos, preponderar determinados intereses sobre otros generales, por ejemplo aquellas decisiones tomadas con la intención de capacitar, dar poder o hacer líderes a determinados sujetos que asumirán en su momento el poder concebido desde una perspectiva behaviourista. Una de las opciones que pueden parecer más atractivas, por cuanto se sustentan en el convencimiento de que el poder del profesor reside básicamente en la capacidad para vencer la resistencia que puedan mostrar los alumnos al aprendizaje, es la de proponer estrategias que impliquen a los mismos de manera que hagan del trabajo una causa común sujeta a revisión. En realidad estudiantes y profesorado pueden comprometerse en el proceso de enseñanza -aprendizaje de manera que la relación entre ambos sea un vínculo productivo hacia la consecución de metas y objetivos que garanticen el progreso general del grupo y particular de cada persona sin caer en el compromiso, que a veces predomina en la High School americana, de mostrar un comportamiento aceptable siempre que las exigencias del profesor se moderen al gusto del consumidor.

Para analizar cuáles son los factores que intervienen en las situaciones de aprendizaje de clase ya sean discursivos o dialógicos, a la hora de examinar la construcción de la identidad de docentes y discentes través del tiempo y en diferentes circunstancias, podemos considerar cuáles son o han sido las oportunidades de aprendizaje brindadas, re-negociadas, o reformulada en el ejercicio y la práctica y qué clase de identidades sociales fueron re-negociadas por los participantes a través de ella. Los roles discursivos o/y dialógicos de los participantes a la hora de plantear y afrontar retos y /o secuencias

didácticas pueden determinar el desarrollo del aprendizaje autónomo, desde el propio diseño y proposición de las tareas hasta la hora de establecer conclusiones sobre de qué manera los roles asumidos por los actantes, dentro y fuera del aula, permiten progresar hacia un aprendizaje social, constructivo y cooperativo.

Entrando en materia Manke cita a Lemlech (1988, 149-50) y argumenta la necesidad de organizar los procesos de aprendizaje proporcionando las herramientas y clarificando los procedimientos. Comprometerse con el grupo a fin de alcanzar el mayor aprovechamiento en función de la observación del principio de atención a la diversidad implicaría:

Anticipar la aparición de posibles problemas y dificultades.

Establecer normas de funcionamiento y darlas a conocer a los alumnos requiriendo su compromiso.

Analizar experiencias previas de aprendizaje.

Proponer la revisión de los planes de trabajo y la forma en la que se llevan a cabo las tareas individuales, en pareja y en grupo.

Revisar las metas y objetivos generales y específicos.

Enseñar y aprender destrezas sociales y competencia comunicativa.

Comprobar que el funcionamiento de las dinámicas de clase se está cumpliendo en función de los objetivos propuestos

Las profesoras y profesores, que se convierten en guías de la investigación- acción en el aula, son conscientes de la importancia de esta metodología no solo respecto a su actividad docente sino para que las alumnas y alumnos aprendan a estructurar y secuenciar la información a efectos de que en su propio proceso de aprendizaje identifiquen las cuestiones que merecen ser evaluadas.

En el mismo sentido Cazden B, (2001, 75) destacaba la importancia que hoy debemos conceder a las estrategias y procesos de aprendizaje. El docente en su caso debe ser un experto comunicador que piensa de qué manera el lenguaje que usa en la práctica sirve para conseguir desde la perspectiva de la educación el cambio social (181), proponiendo dinámicas que permitan desplegar todas las funciones del lenguaje en el entorno escolar y que serían las siguientes: proposicional, social y expresiva. Pero, además, el profesorado debe plantearse tres cuestiones claves a la hora de hablar de comunicación en el ámbito escolar que afectan específicamente a la perspectiva de género:

1. Cómo afectan el uso de las estructuras lingüísticas a lo que denominamos conocimiento o a lo que sucede en el proceso de aprendizaje.
2. Cómo afectan de manera favorable e igualitaria a las alumnas o/y alumnos.
3. En qué medida influye el uso de esas estructuras a la competencia comunicativa efectiva entre iguales o/y en grupos heterogéneos.

A diario hablamos para compartir experiencias, contamos lo que ha ocurrido recientemente y destacamos lo que sucede de repente sobre lo que acontece habitualmente. Esa función narrativa la activamos para contar experiencias del pasado o historias que necesitan un cambio de perspectiva referencial no sólo espacial o temporal, sino respecto a la modalidad narrativa. Por eso cuando mantenemos una conversación con el alumno podemos centrarnos en los siguientes aspectos para revisar posibles variantes que caractericen o identifiquen la situación en función del acto de habla mediante el cual son capaces de articular la experiencia comunicativa pedagógica dentro del proceso educativo y más específicamente en el caso de la enseñanza de las lenguas haciendo hincapié en sus trasposición didáctica:

El sujeto de la acción.

La acción en sí.

La modalización de la acción (poder, deber).

La forma en la que se pregunta, interrogativa total o parcial.

La transposición de la acción en el tiempo y el estilo directo o indirecto.

La innovación en la escuela no viene marcada por la ruptura de los términos o repertorios del currículum sino por la necesidad de poseer un amplio repertorio de acciones según las características pedagógicas y didácticas de los diseños y las programaciones, siendo conveniente, en suma, el adiestramiento en los diferentes estilos de aprendizaje para evaluar cuál de ellos puede ser el más efectivo en cada situación.

Browne, (2007, 19) propone reflexionar sobre el uso que hacemos del lenguaje para tomar conciencia de los diferentes códigos y tener en cuenta el dialecto y las diferentes modalidades lingüísticas que se traducen en ideolecto y sociolecto. A tal efecto se plantea cuestiones como: ¿Cómo podemos conseguir que las alumnas y/o alumnos entiendan la necesidad de desplegar un lenguaje que se acerque a la norma? o ¿Cómo procurar que desarrollen su capacidad de comprensión oral mediante la audiencia de textos normativos? Por otra parte recomienda plantear preguntas como: ¿Hay ocasiones en las

que eres consciente del uso que haces de la lengua? ¿Percibes dificultades en adaptar tu uso coloquial de la lengua al de la lengua estándar? ¿Has intentado alguna vez modificar tu manera de hablar? ¿Eres consciente de que usas la lengua de diferente manera según el contexto en el que te desenvuelves? Y siguiendo a Browne (43) una serie de cuestiones más ceñidas al uso concreto e individual de la lengua de las niñas y/o mujeres haría posible, tal vez, que participaran con mayor motivación las alumnas al tratarse de cuestiones relacionadas con el desarrollo de estrategias afectivas que reforzarían el vínculo entre iguales y la inclusión de la perspectiva de género gracias a un aprendizaje modelado a través de preguntas como: ¿Con quién te gusta hablar? ¿Cuándo te gusta hablar? ¿Con quién no te gusta hablar? ¿Eres buena hablando de...? ¿Cómo lo sabes? ¿Cuándo no te gusta hablar? ¿Cuándo te resulta más difícil hablar? ¿Cuándo te resulta más interesante hablar? De los resultados podríamos extraer conclusiones significativas.

Así el profesorado innovador responderá con flexibilidad advirtiendo de los errores y aciertos, dificultades y éxitos; planteará pocas pero relevantes cuestiones que susciten el dialogo; requerirá respuesta de los alumnos para incidir sobre ellas y atenderá tanto a la forma como al significado. Accountable Talk es el nombre que da Lauren Resnik (2010) al tipo de discurso que los estudiantes deben desarrollar de manera que sus intercambios lingüísticos, presididos por la argumentación, puedan favorecer el mutuo conocimiento y el desarrollo de estrategias de comunicación acordes con el periodo de formación en el que hallan inmersos. En cuanto a la posibilidad de que el aprendizaje en clase esté mediado por los ordenadores y el uso de las nuevas tecnologías, la autora propone una reflexión a los docentes para:

- Explicar el modo en que los alumnos trabajan y discutir la posibilidad de plantear tareas para que describan y analicen su aprendizaje mediado por ordenador y observar diferencias respecto al género.
- Describir la interacción y la participación de cada individuo así como la relación que mantiene en su tarea con el ordenador.
- Describir el sistema de organización del trabajo mediante el ordenador en diferentes agrupamientos.
- Incorporar las aportaciones de las compañeras y/o compañeros realizadas a modo de síntesis y compartirlas.
- Comentar cuándo y por qué han sido útiles determinadas condiciones de trabajo.

En ese sentido cabe enlazar con las ideas de Bachman (1990) cuando define la habilidad lingüística como aquella que implica el dominio del conocimiento lingüístico y la competencia estratégica para usarlo, que tienen que ver, por su parte, con subcompetencias definidas por otros autores como la sociolingüística y la pragmática Celce-Murcia, Dronery and Thurrell (1995) y que serían para Bachman metacognitivas. Cuando analizamos la propuesta de Bachman y Palmer, (1996, 68) entendemos que al conocimiento gramatical y textual que tenemos de la lengua hay que añadir el conocimiento pragmático que atiende a la manera en que los mensajes y textos están relacionados con el propósito comunicativo del hablante y con las diferentes formas de expresarse; el conocimiento funcional, que implicaría el paso de las funciones referentes a la idea, la función manipulativa, la heurística y la imaginativa. La autora destaca la necesidad de interacción en el contexto de la comunicación en el aula que contempla básicamente los procesos de interacción personal e interacción textual, así como el de interacción de ideas, y que permitiría al fin transferir el proceso de “in put” hacia la fase de “take in”.

Pero en este sentido no cabe engañarse respecto al contexto en el que está produciendo la comunicación. De manera que si consideramos la interacción dentro del contexto de formación universitaria no habremos por menos de reconocer que el concepto de lenguaje está mediatizado por el nivel socio-cultural y por lo tanto produce un discurso ideológicamente marcado. La interacción es, por consiguiente, una actividad de intercambio de ideas y el profesor debe preguntarse:

- Sobre la construcción social de la clase y los factores históricos, políticos y culturales que la determinan para observar el impacto de ellos y llegado el caso modificarlo.
- De qué manera el ideolecto y sociolecto de los participantes contribuye a marcar un perfil determinado a la interacción.
- Sobre el sentido último de una formación que ha de considerar el propio conocimiento y el proceso de adquisición del mismo desde una perspectiva crítica.
- Sobre las necesidades del alumnado de expresar sus necesidades de aprendizaje.
Sobre las concepciones que tiene sobre el aprendizaje.
- Sobre la necesidad de llegar a un acuerdo que lleve a la interacción personal y textual, a la interacción de ideas y al progreso.

Las operaciones metacognitivas que pueden ponerse en práctica desde las etapas de Educación Primaria tienen que ver con el hecho de cuestionarse el porqué de las cosas,

explicar y pedir explicaciones sobre aspectos como la necesidad de tomar conciencia e introducir la perspectiva de género, resumir y sintetizar la información sustancial antes de pasar a otra fase de comprensión o lectura, prever posibles desenlaces y soluciones y por supuesto estructurar el proceso de trabajo planificándolo previamente.

Larsen Freeman (2003, 89) hace referencia, por su parte, a los conceptos de aproximación, diseño y procedimientos o técnicas para deslindar el campo de referencia de cada uno de los términos que se relacionan progresivamente desde los enfoques teóricos a la puesta en práctica en clase.

Centrándonos en un aspecto específico de la comunicación en el aula coincidimos con (Miller 1999, 67) en que la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura demanda:

- Prever diferentes dispositivos mediante los cuales las niñas y los niños empiezan a leer y construir su aprendizaje a partir de lo que ya saben.

- Seleccionar contenidos apropiados y relevantes acordes con las necesidades del alumnado.

- Programar actividades motivadoras que proporcionen oportunidades de enseñanza y aprendizaje tanto dentro como fuera del aula.

Para activar el diálogo sobre las experiencias de aprendizaje la profesora o el profesor puede formular cuestiones como: ¿Recuerdas tus primeras experiencias de aprendizaje de la lectura? ¿Con qué materiales contabas? ¿Cuáles eran los cuentos que más te gustaban? ¿Qué libro ha sido influyente en tu vida? ¿Qué lees en la actualidad? También puede sugerir la elaboración de una lista de 5 libros que pueda recomendar a las compañeras, escribiendo una reseña sobre ellos en el caso específico, por ejemplo, de alumnas que necesiten reforzar su autoestima o cualquier otra faceta de la personalidad propia o del carácter grupo.

El proceso de escritura requiere de particular atención por su carácter laborioso, podríamos decir que estamos ante un tipo de artesanía manual que requiere el desarrollo no solo de la mano sino de una serie de etapas hasta producir por escrito lo que pensamos. Tenemos que decidir sobre lo que queremos escribir y el orden que vamos a observar para hacer efectivo nuestro mensaje y facilitar su comprensión. Como en el caso de los mensajes orales podemos usar la escritura para: entretener, persuadir, informar, expresar sentimientos, pedir, instruir, recordar, expresar opiniones, etc. En todas estas acciones es

preciso que se den al menos tres fases: composición, redacción y revisión. El docente mientras:

- Dará tiempo para explorar, experimentar, pensar y desarrollar su escritura.
 - Proporcionará experiencias y materiales que estimulen su creatividad.
 - Ofrecerá modelos diferentes de cómo se aprende a escritura.
 - Brindará oportunidades para desarrollar y practicar las habilidades.
 - Propondrá respuestas.
 - Aportará explicaciones sobre la función de la escritura en diferentes culturas.
 - Confiará en el aprendizaje y requerirá que se expresen sobre las condiciones en las que éste se produce.
 - Propiciará un ambiente en el que sea posible asumir riesgos de aprendizaje.
 - Mostrará vías de aproximación para que entiendan la función de guía del aprendizaje.
- (Miller, 91).

En la actualidad se impone un tipo de profesorado que, más allá de adscribirse a un método, propicia en sus clases la búsqueda. Teniendo en cuenta que hay muchas maneras de aprender el profesor propiciará en este caso:

- Que cada alumna/o identifique sus propias estrategias de aprendizaje para que sepa cuáles son sus ventajas e inconvenientes.
- Que integre otras estrategias.
- Que las desarrolle en contextos e interacciones nuevas.
- Que las comparta con los compañeros.

Hay una diferencia entre el uso de estrategias analíticas o experimentales. En el caso de las primeras el profesor se centra en: el código, el medio, en la observación y el uso, en la previsibilidad de la respuesta en el énfasis en la adquisición y en la interacción lingüística; mientras en el caso de las segundas se centra en: la comunicación, en el mensaje, en la participación, en el uso del tópico o propósito, en la contextualización, en el uso del lenguaje, la información, el énfasis o fluidez y la interacción personal. Pero la pedagogía hoy, más allá de los métodos, se centra en la competencia estratégica clave de “Aprender a aprender”. “Me siento realizado cuando”:

Compruebo que he superado determinadas barreras en el proceso de aprendizaje.

Cuando veo que lo que he aprendido me sirve fuera del colegio.

Cuando soy capaz de evaluar lo que he aprendido.

Cuando puedo expresarme sobre el desarrollo de mi aprendizaje.

Cuando me siento responsable y creadora de mi proceso de aprendizaje.

A partir del modelo de aprendizaje de Weinstein, (1987) se establecen numerosas pautas para emprender una tarea de autoevaluación de las estrategias de aprendizaje motivadoras. De las que destacamos las de autoregulación y motivación porque promueven y garantizan el aprendizaje autónomo.

Un modelo circular, instructivo y flexible al uso lo proporciona Ernesto Macaro (2008) cuando postula que el foco principal de la pedagogía debería centrarse en el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa y que, por consiguiente, la enseñanza de la Lingüística no debe estar centrada en la Gramática y el Vocabulario en sí, sino al servicio del desarrollo de las competencias. En ese sentido:

- La profesora o el profesor asesora sobre estrategias.
- Aumenta la competencia vía brainstorming después de una tarea en frío.
- La profesora, profesor, o estudiantes nombran, formulan, modelan en qué consiste la estrategia.
- Las alumnas/os practican combinando y monitorizando en tanto que la docente opera como refuerzo y dirige el aprendizaje.
- Las alumnas/os aprenden, evalúan y transfieren, adaptando las estrategias.
- Las alumnas/os continúan aprehendiéndolas y hacen factible el asesoramiento y transmisión de ellas a otros principiantes.

3.- LA VOZ DE LAS ALUMNAS Y LOS ALUMNOS. MODELANDO LA COMUNICACIÓN EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE.

Las opiniones de Sara Bragg (2012, 146) sobre la voz del alumnado inciden sobre la importancia que puede tener ese factor a la hora de considerar la metarreflexión sobre los procesos y estilos de aprendizaje, particularmente en la actualidad, cuando este proceso viene determinado por el desarrollo de la competencia estratégica clave de: “Aprender a aprender”. Un repertorio amplio de acciones como las que siguen puede contribuir a la desarrollo de esas estrategias en el caso de la expresión escrita:

- Escribe acerca de una experiencia que haya sido importante.
- Habla con tus compañeros sobre ella.

- Escribe algunas secuencias fundamentales, después de la corrección del profesor.
- Introduce detalles de espacio y tiempo, describe, precisa, especifica.
- Describe las sensaciones y los sentimientos.
- Compara con tus compañeros las frases de las operaciones previas.
- Inventa la manera de expresarte con intensidad: emoción, fuerza, sentimientos.
- Dramatiza estados de ánimo que previamente hayas descrito.
- Inventa diálogos cómicos o trágicos.
- Trabaja individualmente los productos de tu escritura.
- Corrige en pequeño grupo y acepta las ideas de los demás.
- Transcribe del discurso oral al escrito.

En el marco de la Competencia comunicativa promovido por Canale y Swain el Lenguaje es concebido como un sistema que de acuerdo con las teorías de Chomsky y de Hymes se materializa en discurso. Conjugando ambas perspectivas se construye el fundamento del concepto de Competencia lingüística para su aplicación pedagógica. Algunos autores han mostrado reservas antes estos planteamientos porque piensan que son más adecuados para la adquisición de segundas lenguas y no garantizan en qué medida y por qué vías se lleva a cabo el aprendizaje de las diferentes destrezas. Ante la falta de operatividad de este marco tan general es preferible centrarse sobre su enfoque como competencia estratégica para distinguir cuando menos entre conocimiento y habilidad práctica o aplicación del conocimiento. Cuando analizamos la propuesta de Bachman y Palmer, (1996, 68) entendemos que al conocimiento gramatical y textual que tenemos de la lengua hay que añadir el conocimiento pragmático que considera de qué manera los mensajes y textos están relacionados con el propósito comunicativo del hablante y con las diferentes maneras de expresarse; el conocimiento funcional, que implicaría el tránsito de las funciones referentes a la idea, la función manipulativa, la heurística y la imaginativa. Los autores destacan la necesidad de interacción en el contexto de comunicación en el aula que contempla básicamente la interacción personal y textual, así como la que se produce entre ideas, que permitiría al fin transferir el proceso desde el “in put” hacia la fase de “take in”. No es casual que la teoría de Vigotsky aflore de nuevo a la hora de reflexionar sobre la relación existente entre Lenguaje y Pensamiento según la cual el lenguaje infantil era el antecedente directo del pensamiento. Los autores proponen algunas ideas para que tengamos en cuenta la estrecha relación que se produce entre ambas instancias cuando destacan que usamos nuestro propio lenguaje interno para

pensar diferentes ideas, para organizar nuestro pensamiento, para tomar decisiones, decirnos sobre qué camino debemos tomar o reflexionar sobre nuestros sentimientos.

Operaciones metacognitivas que responden al uso interno del lenguaje como vehículo de articulación del pensamiento podrían ser las de:

-Explicarnos mediante preguntas inducidas por ¿Por qué piensas eso? ¿Cómo has llegado a esa idea conclusión?

-Reflexionar: ¿Hay otra manera de hacerlo? ¿Podrías pensar en otra formulación?

-Llamar la atención: ¿Te das cuenta de qué? ¿Has visto cómo?

-Predecir o establecer hipótesis: ¿Qué ocurriría si? ¿Has pensado en la posibilidad de?

-Razonar: Me pregunto por qué ¿Has pensado en que...?

-Evaluar: ¿Cuál sería la mejor solución y por qué?

-Planificar: teniendo en cuenta las fases del proceso mental previo: ¿Cómo podrías actuar?

Rex, Lesley y Schiller (2009, 137) destacan la importancia que tiene hoy día la competencia o capacidad de interactuar sobre todo en el campo de la Pedagogía y la Didáctica y mantienen que es fundamental favorecer esta interacción desde el mismo momento en el que entramos en contacto con el grupo en la clase. La socialización lingüística es una vía para que los aprendices conozcan su contexto y se decidan según sus preferencias e intereses por acciones, sentimientos y conocimientos que están socialmente reconocidos y organizados como prácticas admitidas dentro de un grupo. A través de la socialización lingüística se aprenden las teorías y las prácticas preferentes de una comunidad. Además afirman que, según demuestran las pruebas de Lengua que provienen de una larga tradición de la Psicología cognitiva, la capacidad lingüística de una persona es significativa a la hora de establecer su nivel de desarrollo. Mc Namara y Roever (2006) aseguran en este sentido que la situación o el contexto puede ser proyectado hacia el aprendiz como una demanda a la que debe responder, mostrando las habilidades cognitivas que posee y desarrollando otras (225). Y a este efecto Pavlenko y Lantolf (2000, 76) subrayan la importancia de la historia personal como recurso que proporciona información relevante a partir de la cual promovemos la interacción social. Siguiendo su ejemplo, podemos preparar en grupo el intercambio de experiencias mediante interacción oral que serán grabadas a fin de que los estudiantes vayan integrando el propio aprendizaje de las estrategias, que es uno de nuestros objetivos, mediante el desarrollo de un diálogo o la forma de una entrevista que posteriormente puede ser

presentada en clase y ser luego llevada a la página en blanco a fin de que cada cual reflexione y tenga la oportunidad de escribir sobre su experiencia respecto por ejemplo a un tema de carácter general como la posible decisión de ser docente en el caso de la formación de profesorado, y otra de carácter más específico sobre el análisis de las fases del proceso vivido hasta llegar a tomar la decisión, con su correspondiente valoración desde la perspectiva de género.

Las novelas gráficas o el Manga constituyen un ámbito donde se combina la representación visual y la lengua y a menudo introduce una perspectiva revolucionaria a la hora de dar voz a las mujeres. Mirzoeff (1999, 2002) asocia la cultura visual con la tendencia a representar cosas de manera iconográfica relacionándola con la postmoderna y consecutiva crisis de autoridad de la modernidad, que se traduce en el predominio de la interdisciplinariedad y entendimiento táctico de la realidad que en el futuro puede desarrollarse hacia una percepción más sensorial o intuitiva desde nuevas bases pedagógicas. De hecho las metodologías basadas exclusivamente en la palabra se muestran insuficientes en nuestros días para hacer aflorar un potencial semántico como el de las emociones, accesible sin embargo desde la imagen porque ésta nos permite conectar con el mundo subconsciente o lo no materializado verbalmente, lo simbolizado pero aun no expresado. Estas vías ponen de manifiesto la necesidad de expresarse que a veces no halla cauces y que es sumamente necesaria para la construcción de la identidad de los alumnos y de los futuros docentes. El uso consciente y razonado verbalmente de los recursos visuales asegura, mediante operaciones de representación nuevas y propias de nuestra sociedad, cómo: crear, proyectar, editar, colgar, publicar asociar vínculos, etc., la eficacia de una metodología interdisciplinar que manifiesta, comparte y proyecta lo que aprendemos mediante el uso de las nuevas tecnologías en la sociedad global y mediatizada del conocimiento.

Bibliografía

BACHMAN, L.F. (1990): *Fundamental considerations in language testing*, Oxford, University Press.

BACHMAN, L.F. y PALMER, S. (1996): *Language Testing in practice: designing and developing useful tests*, Oxford, University Press.

BARNETT, R. (2007): *A will to learn. Being a student in an age of uncertainty*, Berkshire, Open University Press, p. 6.

BOLTON, G. (2001): *Reflective practice. Writing and professional development*, London, Paul Chapman.

- BRAGG, Sara (2012): "Pedagogías de la voz del alumnado", *Revista de Educación*, 359, sept.dic. pp. 143-163.
- BROWNE, Ann (2007): *Teaching and learning, Language and Literacy*, London, Paul Champman.
- CALVINO, Italo (1988): *Six memos for the next millenium*, Cambridge, Harvard UP.
- CANALE, M. (1983): "From communicative competence to communicative language pedagogy. En RICHARD, J. C., y SCHMIDT, R. (eds.): *Language and Communication*, London, Longman.
- CAZDEN, Courtney B. (2001): *Classroom Discourse. The Language of Teaching and learning*, Portsmouth, Heineman, 2001.
- CHURCHES, Andrew: *Taxonomía de Bloom en la era digital*, <http://edorigami.wikispaces.com>, 2008.
- DALE H., SCHUNK y ERTMER, PEGGY A. (2000): "Self regulation and academic learning: self-efficacy enhancing interventions". En BOEKAERTS, M. y PINTRICH, M., (eds.): *Handbook of Self- Regulation*, San Diego, Academic Press, 631-650.
- KUMARAVADIVELU, B. (2003): *Beyond Methods: Macrostrategies for language Teaching*, Yale, University Press.
- KUMARAVADIVELU, B. (2006): *Understanding Language Teaching*, Londres, Lawrence Erlbaum.
- LARSEN FREEMAN D. (2003): *Teaching language. From grammar to grammaring*, Boston, Heinle y Heinle.
- LEMLECH, J. K. (1988): *Classroom managment: Methods and techniques for elementary and secondary teacher*, New York, Longmann, pp. 149-50.
- LIGORIO, Beatrice (2013): "Dialogical learning and dialogical self. Two stories an many interplays". En VALSINER, Jaan. y BOHR, Niels, (eds.): *Advances in cultural Psychology: Constructing Human Development*, Charlotte NC, 2013.
- MACARO, E. (2008): "The shifting dimension of language learner autonomy". En Lamb, T. y Reinders, H., (eds.): *Learner and Teacher Autonomy Concepts and Realities*, Amsterdam, John Benjamins, pp.33-47.
- MAGEN, Anne y VELAY, Jean Luc (2014): "Cognitive implications of New Media". En RYAN, Marie-Laure, EMERSON, Lori y ROBERTSON, Benjamin J.: *The Johns Hopkins Guide to digital Media*, Baltimore, University Press, 2014.
- MAYES, T. y FREITAS, S. (2007): "Learning and e-learning: the role of the theory". En BEETHAM, H. y SHARPE, R. (eds.): *Rethinking pedagogy for a digital age: designing and delivering e-learning*, London, Routledge, 2007.
- Mc NAMARA, T. y ROEVER, C. (2006): *Language testing: The social dimensión*, Malden, MA: Blackwell Publishing.
- MIRZOEFF, Nicholas (1999), *An Inroduction to Visual culture*, London, New York, Routledge.
- MOSELEY D. et alii. (2005): *Frameworks for thinking. A Handbook for Teaching and Learning*, Cambridge, University Press.
- ORRU, S. (2003): "Reuven Feuerstein y la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural, *Revista de Educación*, 332, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 33-47.
- OXFORD, Rebeca (2011): *Teaching and Researching language: Learning Strategies*. Essex, Pearson Education.
- PEI LING TAN, Jennifer y Mc MILLAN, Erica (2008), "Cognitive playfulness, creative capacity and generation C learners", *Cultural Science*, 1 (2).
- RYAN, Marie-Laure, EMERSON, Lori y ROBERTSON, Benjamin J. (2014): *The Johns Hopkins Guide to digital Media*, Baltimore, University Press.
- PHILLIPS MANKE, Mary (1997): *Classroom power relations. Understanding Student Teacher Interaction*, London, Lawrence associated Publisher, Mahwah, p. 140
- REX, LESLEY A. y SCHILLER, L. (2009): *Using Discourse Analysis to improve classroom interaction*, London, Routledge.
- THOMSON, Pat y SEFTON GREEN, Julian (2011): *Researching Creative Learning. Methods and issues*, London/ New York, Routledge.

WALKER, Simon, JAMESON, Jill y RYAN, Malcom (2010): "Skills and Strategies for E-learning". En SHARPE, R. (ed.): *Rethinking learning for a digital age*, New York, Routledge, 2010, p. 216.

WEINSTEIN C. E. et alii.(1988): "Assesing Learning Strategies: the design and development of LASSI". En WEINSTEIN, C.E. GOETZ, E. T., Y ALEXANDER, P. A. (eds.): *Issues in Assesment. Instruction and Evaluation*, New York, Academic Press.