



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

# Los procesos autorreguladores en la elaboración de un portafolio formativo. Estudio de caso en un programa en línea de formación de profesores de español como lengua extranjera

Silvia Pueyo Villa



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència [Reconeixement 3.0. Espanya de Creative Commons](#).

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia [Reconocimiento 3.0. España de Creative Commons](#).

This doctoral thesis is licensed under the [Creative Commons Attribution 3.0. Spain License](#).



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

PROGRAMA DE DOCTORADO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA  
LITERATURA

TÍTULO:

**Los procesos autorreguladores en la elaboración de  
un portafolio formativo. Estudio de caso en un  
programa en línea de formación de profesores de  
español como lengua extranjera**

# **ANEXOS I**

DOCTORANDA:

Silvia Pueyo Villa

DIRECTOR:

Joan-Tomàs Pujolà i Font

TUTOR:

Joan Perera i Parramon

**Octubre 2015**



## ANEXO I – VERSIÓN DEFINITIVA DEL PUNTO DE PARTIDA DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO DE LA ALUMNA LAFAYETTE

### PUNTO DE PARTIDA

Postgrado en didáctica del español como lengua extranjera 2009/ 2010

En las siguientes páginas muestro cuáles son mis conocimientos iniciales sobre la enseñanza E/LE. El documento gira entorno tres cuestiones básicas, sobre las cuales muestro mis reflexiones y observaciones. En primer lugar, hablo sobre mis representaciones y creencias iniciales sobre la enseñanza E/LE teniendo en cuenta mi experiencia formativa y mi experiencia como aprendiente de inglés y francés. A continuación muestro mis necesidades de formación en base a mi experiencia tanto como estudiante como docente. Para acabar, aludo a mis expectativas de formación en relación a mis metas profesionales.

Mis **representaciones iniciales** sobre la didáctica del español como lengua extranjera son, en cierto modo, limitadas o muy básicas. Sí que es cierto que no parto de cero ya que a lo largo de mi formación como maestra he recibido conocimientos de didáctica general. Estudiar en la universidad ha sido una de las experiencias formativas que más han marcado mi vida hasta ahora ya que me ha proporcionado unos conocimientos esenciales para mi labor como maestra. Estos aprendizajes me han sido muy útiles para entender el proceso de enseñanza- aprendizaje, observando qué elementos forman parte de este, y me han permitido ver la educación desde una visión global y amplia, estableciendo criterios pedagógicos para mi actuación docente. A pesar de esta formación global, considero que, durante mis años de formación, el programa de maestro/a de educación infantil carecía de oferta en formación de didáctica de lenguas extranjeras. En el currículo de mis estudios universitarios las asignaturas más ligadas a la enseñanza de lenguas eran *lengua castellana* y *lengua catalana*. Recuerdo haber trabajado normas gramaticales, tipología de textos, teoría lingüística... pero no recuerdo haber adquirido conocimientos sobre cómo se enseña y aprende una lengua. En el currículo no había ninguna asignatura relacionada con la enseñanza de lenguas extranjeras y considero que todo maestro debería ser consciente del proceso de enseñanza- aprendizaje de una nueva lengua, dado el alto nivel de alumnos inmigrantes que cada año llegan a las escuelas, entre otras razones.

Por otro lado, además de mi experiencia formativa en magisterio, he hecho diferentes cursos de teatro y sobre cómo explicar cuentos. Aunque parezca bizarro y tal vez, poco acertado considerarlo como una experiencia formativa, creo que estos cursos me han hecho ver que la lengua se puede trabajar a partir de distintos recursos. En estas clases hemos debatido sobre el poder de los cuentos y de las improvisaciones teatrales para aprender una nueva lengua. El hecho de acompañar texto y expresión corporal, dándole a la lengua una importancia comunicativa, nos presenta diferentes ventajas en el aprendizaje de un nuevo idioma. Por una parte, tocamos de manera directa el funcionamiento de la lengua (gramática, vocabulario) y por otra parte, observamos los elementos no verbales (gestos, expresiones corporales) que acompañan a la lengua en cuestión. Considero que esto es de caudal importancia ya que el aprendizaje de una lengua no se basa única y exclusivamente en el aprendizaje de su gramática y vocabulario sino que engloba aspectos más generales de tipo antropológico, social e incluso psicológico del contexto donde se habla.

Con todo esto, gracias a estas pequeñas experiencias formativas que me han hecho reflexionar a lo largo de los años, hoy en día tengo algunas ideas iniciales sobre la enseñanza E/LE. A continuación doy respuesta a preguntas como qué enseñar, cómo enseñar una lengua extranjera y cuándo aprenderla.

Sobre qué enseñar, en términos generales, considero que debemos transmitir conocimientos tanto lingüísticos como sociales de la lengua en cuestión. Debemos hacer llegar, del mismo modo, la gramática como la información relativa a la cultura donde esta se habla. Una lengua no es solamente una gramática concreta, sino que acarrea de manera implícita una cultura. Cuando aprendemos una lengua no nos podemos quedar simplemente con su uso sino que también debemos conocer la realidad social en la cual esta se habla. Temas desde tradiciones culturales, festividades, información geográfica, datos sobre la población hasta monumentos importantes u otras curiosidades simbólicas de cada región. Conocer todos elementos nos hará conocer y entender de manera global la nueva lengua y enriquecernos todavía más.

Cómo enseñar hace referencia a nuestro talante como maestros. Como dice el dicho *“cada maestrillo tiene su librillo”*. Creo que es muy importante que la experiencia profesional nos haga ver a los maestros con qué tipo de actividades y dinámicas los alumnos/as obtienen mejores resultados y se sienten mejor. Desde mi

punto de vista, y después de las experiencias vividas, creo que debemos enfocar la enseñanza de las lenguas de una manera comunicativa. Que ellos y ellas sientan que lo que aprenden les sirve para alguna cosa, que tiene una funcionalidad concreta.

Para acabar, considero que cuanto antes estudiemos una segunda lengua, mejor. Está extendida la idea de que los niños y niñas aprenden mejor una nueva lengua, que están más abiertos y son como esponjas, absorbiendo todo nuevo conocimiento. A pesar de esto, considero que nunca es tarde, y una lengua se puede aprender a la edad que sea, siempre y cuando exista un interés y le veamos a esta una funcionalidad.

Para acabar con mis representaciones iniciales, después de mis experiencias formativas, creo tener más o menos claras las funciones de los profesores y de los alumnos. En el proceso de enseñanza- aprendizaje intervienen tanto profesores como alumnos. Ambos tienen sus funciones y que sean cumplidas por parte de los dos es indispensable para que el proceso tenga éxito. Considero que el profesor tiene la función de poner a la disposición del alumnos todas aquellas informaciones y conocimientos necesarios para su proceso de aprendizaje, además de su respectivo acompañamiento. Este debe hacer que las actividades sean motivadoras y estén ajustadas y adaptadas al nivel que presenten los estudiantes. A su vez, el alumno tiene la función de mostrar interés por adquirir estos conocimientos y gracias a la reflexión, adaptarlos a su propio proceso de aprendizaje.

Reflexionando sobre mi experiencia docente y sobre lo que he vivido como aprendiente de inglés y francés, se derivan algunas **necesidades de formación**. A continuación muestro con detalle qué momentos de mi experiencia docente y como aprendiente me han marcado como futura maestra. El análisis de estas experiencias me ha llevado a hacerme algunas preguntas sobre la enseñanza de E/LE, las cuales espero que poco a poco se vayan respondiendo.

Si mi experiencia formativa es limitada, aunque parezca una paradoja, mi experiencia docente es mayor. La docencia ha sido siempre importante a lo largo de mi vida. Todavía recuerdo mi primer contacto con la educación. Cuando tenía unos quince años, trabajé como voluntaria en un centro de promoción social llamado *Centre de promoció social Francesc Palau*. Yo colaboraba en el taller de refuerzo escolar en el cual participaban, por una parte, niños y niñas que procedían de familias desestructuradas y, por otra, niños/as inmigrantes recién llegados. Estos últimos

necesitaban aprender catalán para poder seguir las clases de la escuela. El hecho de ayudar a estos niños y niñas a integrarse y poder acompañarlos en su proceso de aprendizaje me realizaba como persona. Acompañar a estos niños y niñas, para mí significaba primero de todo, ser un apoyo emocional y motivador en el aprendizaje. Después, poner a su disposición conocimientos sobre la lengua catalana que ellos necesitaban para poder sobrevivir en el aula, desde frases que necesitaban para comunicarse a vocabulario sobre diferentes temas. Recuerdo que raras veces les expliqué gramática en sí, como teoría. Adaptábamos los aprendizajes al momento, a lo que ellos necesitaban para expresarse en el contexto real del aula o para hacer los deberes de la escuela. Por otro lado, recuerdo que utilizábamos unos libros que nos proporcionaba la Generalitat de Catalunya. En estos libros encontrábamos imágenes sobre diferentes espacios (la playa, la montaña, el supermercado...) y a partir de estas, improvisábamos conversaciones e historias sobre distintos temas. Después de esta experiencia entendí que para aprender un idioma se necesita interés, que este te sirva para algo. Aprender un idioma tiene una clara función comunicativa, por esta razón, si queremos motivar a nuestros alumnos, estos tienen que sentir el aprendizaje como algo personal, constructivo y muy significativo. Por otra parte, ya sabemos que los niños/as cuando no les interesa algo desconectan rápidamente. Durante los cuatro años en que colaboré en el taller, pude observar que lo que a un niño le interesaba, a otro le parecía aburridísimo. Encontrar la manera de motivar a cada uno de ellos fue una de las tareas más difíciles para mí, y creo que todos los recursos que llegué a utilizar son lo que hoy en día todavía tengo en mi *maleta de maestra*. Recogiendo estas aportaciones, me planteo distintas preguntas. He comentado que durante cinco años he acompañado a diversos niños y niñas, pero, ¿qué significa realmente acompañar?, ¿cómo acompaña un profesor a su alumno a lo largo del proceso de enseñanza- aprendizaje?, ¿debemos adaptar siempre los aprendizajes a las necesidades de los alumnos o debemos seguir un currículo que nos guíe sobre qué se debe enseñar en cada momento?, ¿hasta qué punto es útil utilizar libros?, ¿qué alternativas existen a los libros y que realmente cumplan las funciones de estos?.

Otro hecho significativo en mi experiencia en la enseñanza de lenguas fue hace unos tres años. Tuve la oportunidad de vivir en Estados Unidos durante tres meses. Aproveché la oportunidad para sumergirme en una escuela americana. Conseguí que me dejaran trabajar como voluntaria en jardín de infancia, en el cual había niños y niñas de

entre uno y seis años. Dentro de mis pequeñas aportaciones en clase, pude hacer algunas actividades en español, enseñarles palabras básicas y alguna canción. Pude ver que los niños/as tenían cierto interés y curiosidad en la lengua y esto me animó a desarrollar algunas actividades aunque me hubiese gustado despertarles una mayor motivación. Esta experiencia también me planteó ciertas dudas: ¿cómo podemos iniciar a los más pequeños en el aprendizaje de una lengua?, además de las canciones y juegos, ¿con qué otros recursos contamos los maestros?

Además de considerar importante mi experiencia como docente, también considero que la experiencia como aprendiente es de vital importancia. Desde pequeña he convivido con dos lenguas en casa, el catalán y el castellano. Mi lengua materna siempre ha sido el castellano, pero en casa he hablado las dos lenguas indistintamente, castellano con mi madre y catalán con mi padre. Este hecho, creo que me ha hecho una persona más abierta e interesada por los idiomas. El hecho de sentir que era competente en dos idiomas del mismo modo, y que los dos me servían para expresar mis ideas, emociones y necesidades, me ha motivado a tener incluso curiosidad por otras lenguas. Desde los siete años hasta ahora me he estado formando en la lengua inglesa. El francés llego más tarde y también dejé de estudiarlo antes. He vivido dos experiencias muy diferentes con el aprendizaje del inglés y el del francés y el resultado, obviamente, también ha sido distinto.

Empecé a estudiar inglés en la academia cuando tenía siete años hasta que cumplí los dieciocho. Prácticamente todos los cursos tuve la misma profesora, Catherine. Ella es de Inglaterra y desde que la conozco muy raras veces la he oído hablar en castellano. Es increíble, pero no recuerdo ningún momento de pensar que estaba absolutamente perdida en clase, porque aunque la lengua vehicular fuese en inglés, siempre había otros elementos (gestuales, contextuales) que me permitían seguir la clase. En clase teníamos un libro con gramática y ejercicios, pero Catherine siempre tenía una alternativa a las aburridas explicaciones y ejemplos que el libro nos daba: juegos de mesa, juegos teatrales, dinámicas de grupo... recursos que me han acompañado incluso en los niveles superiores (first certificate y advanced certificate).

El caso del francés es bastante diferente. Solamente lo estudié en la escuela, durante cinco años. Siempre seguimos el libro y el cuaderno, y no recuerdo haber hecho ni una clase que saliera un poco de lo normal. La maestra nos hablaba en catalán y nos hacía



todas las explicaciones en nuestra lengua, luego, éramos nosotros los que teníamos que hacer los ejercicios en francés. A pesar de esto, a lo largo de estos cinco años aprendí francés y actualmente me puedo comunicar en esta lengua, no del mismo modo que en inglés, pero puedo hacerlo. El hecho de haber aprendido francés, aunque las circunstancias no fuesen las mismas (y obviamente no al mismo nivel que el inglés), me plantea ciertos interrogantes: ¿se puede aprender un idioma partiendo de planteamientos pedagógicos completamente diferentes?, ¿dónde reside la diferencia?, ¿en qué se diferencian los resultados?

Con todo esto, tengo ciertas **expectativas de formación** a lo largo del curso que me ayuden a responder estas preguntas y muchas otras que se presentaran a lo largo del desarrollo de las asignaturas. Además, este curso me plantea varios retos como actual educadora. Por una parte pretendo reflexionar sobre mi práctica como docente, la que ya he llevado a cabo y la que llevo a cabo actualmente. Por otra parte, pretendo profundizar en la enseñanza del español como lengua extranjera, abriendo un gran abanico de posibilidades de trabajo relacionado con la educación. Me propongo entender qué debemos enseñar y por qué, cómo hacerlo, con qué mecanismos y materiales contamos para hacerlo y todo aquello que está involucrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. Con todo esto, pretendo crecer como futura profesora de español.

**ANEXO II – ANÁLISIS DE LOS DATOS DE LA VERSIÓN DEFINITIVA DEL APARTADO «PUNTO DE PARTIDA» DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO DE LAFAYETTE E INFORME ANALÍTICO**

**I. ANÁLISIS DE LOS DATOS**

**1. UNIDAD TEMÁTICA 1: El contenido de «El punto de partida»**

**1.1. Párrafo 1**

**1.1.1. Análisis interpretativo**

<b>TEXTO</b>		<b>ANÁLISIS INTERPRETATIVO</b>
<b>Núm. Párrafo</b>	<b>UNIDAD TEMÁTICA 1: EL CONTENIDO DE «EL PUNTO DE PARTIDA»</b>	
1	<p>En las siguientes páginas muestro cuáles son mis conocimientos iniciales sobre la enseñanza E/LE. El documento gira entorno tres cuestiones básicas, sobre los cuales muestro mis reflexiones y observaciones. En primer lugar, hablo sobre mis representaciones y creencias iniciales sobre la enseñanza E/LE teniendo en cuenta mi experiencia formativa y mi experiencia como aprendiente de inglés y francés. A continuación muestro mis necesidades de formación en base a mi experiencia tanto como estudiante como docente. Para acabar, aludo a mis expectativas de formación en relación a mis metas profesionales.</p>	<p>Lafayette empieza la reflexión del Punto de partida presentando el contenido del apartado. Hace referencia a que en este muestra cuáles son sus conocimientos iniciales sobre la enseñanza E/LE y a que gira en torno a tres cuestiones básicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sus representaciones y creencias iniciales sobre la enseñanza E/LE.</li> <li>- Sus necesidades formativas.</li> <li>- Sus expectativas de formación en relación con sus metas profesionales.</li> </ul> <p>En las que afirma tener en cuenta tanto su experiencia como estudiante como docente. Para realizar esta presentación se vale de los marcadores de ordenación del discurso a continuación y para acabar.</p>

**Concreción del análisis en los siguientes aspectos:**

¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESO AUTORREGULADOR	NOTAS
<p><b>¿QUÉ HACE?</b></p> <p>1. <b>Informa</b> sobre los temas que va a abordar a continuación en el Punto de Partida y enumera las acciones que lleva a cabo con relación a estos.</p>	<p>- Personas del discurso: Yo (mi/s) alumna postgrado ELE</p> <p>- Uso presente indicativo.</p> <p>- Elementos de opinión: <i>creencias</i></p> <p>- Marcadores organización discurso: Ordenador: <i>en primer lugar</i> Espacio-temporal posterior: <i>a continuación</i> Finalizador: <i>para acabar</i></p>	<p>Procesos cognitivos propios de la escritura de un texto. Se pone de manifiesto indirectamente a través del proceso autorregulador de planificación.</p>	<p><b>PROCESO AUTORREGULADOR</b></p> <p>- La acción comunicativa y el contenido temático del párrafo manifiestan un proceso de autorregulación basado en el ajuste parcial de estos dos aspectos a lo que se le pide en la tarea que haga.</p> <p>- En el documento de guía para la elaboración del portafolio se pide a los alumnos que empleen el apartado con una introducción que presente los diferentes puntos que se incluyen y refleje de manera breve la realidad presente del formando.</p> <p>- En el párrafo Lafayette pone de manifiesto que en el proceso de planificación de la tarea (escritura del Punto de Partida) tuvo en cuenta que debía empezar el apartado con una introducción en la que:</p> <p>* Presentara los diferentes puntos que se abordan en el Punto de Partida.</p> <p>No obstante, obvió la consigna de reflejar también de manera breve su realidad presente.</p> <p>* <b>Procesos autorreguladores de planificación: ¿Qué se pide que haga en la tarea de escritura del Punto de Partida?</b></p>	<p><b>NOTAS</b></p> <p>- El tema viene determinado por las instrucciones que se dan en el documento de guía para la elaboración del portafolio.</p> <p>- Actúa comunicativamente siguiendo las instrucciones que se le dan en el documento de guía para la elaboración del portafolio.</p> <p><u>Todo el texto en sí escrito por la alumna lo pone de manifiesto porque cumple con ese requisito.</u></p>
<p><b>TEXTO LAFAYETTE</b></p> <p><i>En las siguientes páginas muestro cuáles son mis conocimientos iniciales sobre la enseñanza E/LE. El documento gira entorno tres cuestiones básicas, sobre las cuales muestro mis reflexiones y observaciones. En primer lugar, hablo sobre mis representaciones y creencias iniciales sobre la enseñanza E/LE teniendo en cuenta mi experiencia formativa y mi experiencia como aprendiente de inglés y francés. A continuación muestro mis necesidades de formación en base a mi experiencia tanto como estudiante como docente. Para acabar, aludo a mis expectativas de formación en relación a mis metas profesionales.</i></p>			<p>* <b>Procesos autorreguladores de planificación: ¿Qué se pide que haga en la tarea de escritura del Punto de Partida?</b></p> <p>Se trata de un proceso autorregulador que se da en el marco de la elaboración del Punto de partida, pero que no surge de la reflexión que genera sino de la misma tarea de escribir el apartado.</p>	

## 1.2. Síntesis

Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De ajuste al contenido temático que se pide abordar en la tarea	TAREA DE ELABORACIÓN DEL PORTAFOLIO (Actuación discente)  La tarea de escribir el Punto de Partida	Durante el proceso de escritura de "El punto de partida"	ACTO COMUNICATIVO: Presenta el contenido de "El punto de partida". Tal como se indica en el documento guía. Empezar con una introducción al apartado en la que presenta los diferentes puntos que va a tratar.  TEMA: En el apartado aborda los temas que se indican en el documento de guía.	Propios de la tarea de escribir	

Proceso autorregulador en relación con la tarea de elaboración del portafolio: ajuste del contenido a lo que en la tarea se pide al estudiante que haga.

## 2. UNIDAD TEMÁTICA 2: Representaciones y creencias iniciales sobre la didáctica del español como lengua extranjera

### 2.1. Párrafo 2

#### 2.1.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
2	<p>Mis <b>representaciones iniciales</b> sobre la didáctica del español como lengua extranjera son, en cierto modo, limitadas o muy básicas. Si que es cierto que no parto de cero ya que a lo largo de mi formación como maestra he recibido conocimientos de didáctica general. Estudiar en la universidad ha sido una de las experiencias formativas que más han marcado mi vida hasta ahora ya que me ha proporcionado unos conocimientos esenciales para mi labor como maestra. Estos aprendizajes me han sido muy útiles para entender el proceso de enseñanza- aprendizaje, observando qué elementos forman parte de este, y me han permitido ver la educación desde una visión global y amplia, estableciendo criterios pedagógicos para mi actuación docente. A pesar de esta formación global, considero que, durante mis años de formación, el programa de maestro/a de educación infantil carecía de oferta en formación de didáctica de lenguas extranjeras. En el currículo de mis estudios universitarios las asignaturas más ligadas a la enseñanza de lenguas eran <i>lengua castellana</i> y <i>lengua catalana</i>. Recuerdo haber trabajado normas gramaticales, tipología de textos, teoría lingüística... pero no recuerdo haber adquirido conocimientos sobre cómo se enseña y aprende una lengua. En el currículo no había ninguna asignatura relacionada con la enseñanza de lenguas extranjeras y considero que todo maestro debería ser consciente del proceso de enseñanza- aprendizaje de una nueva lengua, dado el alto nivel de alumnos inmigrantes que cada año llegan a las escuelas, entre otras razones.</p>	<p>Lafayette comienza este párrafo valorando las representaciones iniciales que tiene sobre la didáctica del español como lengua extranjera <i>en cierto modo</i> como <i>limitadas</i> o <i>muy básicas</i> y el resto del párrafo constituye una argumentación sobre por qué considera que esto es así.</p> <p>Para ello, a continuación matiza la valoración con el adverbio <i>sí</i> al manifestar que ciertamente <i>no parte de cero</i> porque durante sus estudios de magisterio <i>ha recibido conocimientos de didáctica general</i> y considera que esta experiencia formativa hasta ahora ha sido la que más le ha marcado porque le <i>ha proporcionado unos conocimientos esenciales para su labor como maestra</i>.</p> <p>A continuación, Lafayette valora los aprendizajes adquiridos de esta formación como <i>muy útiles</i> porque le han permitido:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Entender el proceso de enseñanza-aprendizaje (observando qué elementos forman parte de este).</i></li> <li>- <i>Y ver la educación desde una visión global y amplia (estableciendo criterios pedagógicos para su formación).</i></li> </ul> <p>Sin embargo, seguidamente, con el conector contrastivo de concesión <i>a pesar de</i> introduce una valoración negativa que constituye el argumento porque el cual considera que sus representaciones iniciales como <i>limitadas</i> o <i>muy básicas</i>: <i>la carencia de formación de didáctica de lenguas extranjeras en el programa de maestro/a de educación infantil</i>. Recuerda <i>haber trabajado normas gramaticales, tipología de textos, teoría lingüística</i>, pero <i>no haber adquirido conocimientos sobre cómo se enseña y aprende una lengua</i>.</p> <p>Finalmente, termina el párrafo defendiendo la tesis de que todo maestro debería ser consciente del proceso de enseñanza-aprendizaje de una nueva lengua. Para ello aporta como argumento principal el alto nivel de alumnos inmigrantes que cada año llegan a las escuelas. Aunque con el enunciado <i>entre otras razones</i> indica que tiene más argumentos.</p>

### Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

Subtema 2.1.: Influencia que las experiencias formativas han tenido en la formación de sus representaciones y creencias iniciales sobre la didáctica de ELE.					
PÁRRAFO 2					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
<p>Mis representaciones iniciales sobre la didáctica del español como lengua extranjera son, en cierto modo, limitadas o muy básicas. Sí que es cierto que no parto de cero</p>	<p>1. <b>Valora</b> sus conocimientos y representaciones sobre la didáctica de ELE como limitados y muy básicos, e informa sobre los mismos que no parte de cero.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deixis personal: yo</li> <li>- Personas del discurso: Yo: alumna magisterio</li> <li>Él: maestro.</li> <li>Ellas: alumnos inmigrantes.</li> <li>- Uso presente: representaciones, conocimientos actuales / expresar opinión</li> <li>- Uso pretérito perfecto: experiencias que tiene</li> <li>- Uso imperfecto: describir estudios magisterio</li> <li>- Verbo modal: <i>debería</i></li> <li>- Elementos de opinión: <i>Considero que</i></li> </ul>	<p><b>De focalización de la atención y observación</b> de sus representaciones y conocimientos sobre la didáctica de ELE. Las instrucciones que se dan en el documento guía para la elaboración del portafolio estimulan que la alumna focalice la atención y observe estos aspectos. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de evaluación y toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia y evaluando.</p>	<p><b>De toma de conciencia</b> de que en el momento de empezar el curso de postgrado tiene unos conocimientos y representaciones básicos y limitados sobre la didáctica de ELE, pero no parte de cero.</p>	<p>El tema principal viene determinado por las instrucciones que se dan en el documento guía para la elaboración del portafolio. se sugiere reflexionar sobre experiencias formativas previas en relación con las representaciones y creencias iniciales.</p>
<p>ya que a lo largo de mi formación como maestra he recibido conocimientos de didáctica general. Estudiar en la universidad ha sido una de las experiencias</p>	<p>2. <b>Argumenta</b> por qué considera que sus conocimientos y representaciones sobre la didáctica de ELE son limitados y muy básicos, pero no parte de cero.</p> <p>2.a. <b>Argumenta</b> por qué no parte de cero en relación con las representaciones y conocimientos sobre la didáctica de ELE:</p> <p>Su formación como</p>	<p>- Léxico valorativo: <i>son en cierto modo limitadas o muy básicas ha sido una de las experiencias que más me ha marcado conocimientos esenciales me han sido muy útiles</i></p> <p>- Cuantificadores e intensificadores: <i>Más, muy, alto nivel</i></p>	<p><b>De valoración</b> de sus representaciones y conocimientos sobre la didáctica de ELE.</p> <p><b>De análisis</b> de por qué considera que estos conocimientos y representaciones son limitados y muy básicos, pero no parte de cero.</p>	<p><b>De búsqueda de una explicación</b> de la razón por la cual tiene unas representaciones y conocimientos limitados y muy básicos sobre la didáctica de ELE, pero no parte de cero.</p> <p><b>De toma de conciencia</b> de lo que le han aportado sus estudios de Magisterio y de sus carencias.</p>	

Subtema 2.1.: Influencia que las experiencias formativas han tenido en la formación de sus representaciones y creencias iniciales sobre la didáctica de ELE.				
PÁRRAFO 2				
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES
<p>formativas que más han marcado mi vida hasta ahora ya que me ha proporcionado unos conocimientos esenciales para mi labor como maestra. Estos aprendizajes me han sido muy útiles para entender el proceso de enseñanza- aprendizaje, observando qué elementos forman parte de este, y me han permitido ver la educación desde una visión global y amplia, estableciendo criterios pedagógicos para mi actuación docente.</p> <p>A pesar de esta formación global, considero que, durante mis años de formación, el programa de maestra/a de educación infantil carecía de oferta en formación de didáctica de lenguas extranjeras. En el currículo de mis estudios universitarios las asignaturas más ligadas a la enseñanza de lenguas eran lengua castellana y lengua catalana. Recuerdo haber trabajado normas gramaticales, tipología de textos, teoría lingüística... pero no recuerdo haber adquirido</p>	<p>maestra en la universidad ha sido una de las experiencias formativas que más le han marcado:</p> <p>* Ha recibido conocimientos de didáctica general.</p> <p>* Ha recibido unos conocimientos esenciales para su labor como maestra que le han sido muy útiles para entender el proceso de enseñanza-aprendizaje y ver la educación desde una perspectiva global y amplia.</p> <p>2.b. <b>Argumenta</b> por qué considera que sus conocimientos y representaciones sobre la didáctica de ELE son limitados y muy básicos: el grado de Educación Infantil tenía una carencia: no ofrecía formación en Didáctica de LLEE.</p>	<p>- Marcador manifestación certeza: <i>Si que es cierto que que, dado</i></p> <p>- Marcador temporal: <i>hasta ahora</i></p> <p>- Conector contrastivo de concesión: <i>a pesar de</i></p> <p>- Estructuras paralelas: <i>Recuerdo..., pero no recuerdo...</i></p> <p>- <b>Marcas autorreguladoras:</b></p> <p><i>No parto de cero</i></p> <p><i>Mis representaciones iniciales [...] son... limitadas o muy básicas.</i></p> <p><i>[...] me ha proporcionado unos conocimientos esenciales para mi labor como maestra.</i></p> <p><i>Estos aprendizajes me han sido muy útiles para entender el proceso de enseñanza- aprendizaje...</i></p> <p><i>[...] me han permitido ver la educación desde una visión global y amplia.</i></p> <p><i>[...] el programa de maestra/a de educación infantil carecía de oferta en formación de didáctica de lenguas extranjeras. dado el...</i></p>	<p>lingüísticas sino a través de cómo construye Lafayette discursivamente la argumentación.</p> <p><b>De análisis</b> de su experiencia formativa en el Grado de Educación Infantil: ¿qué ha significado para ella?, ¿qué le ha aportado?</p>	

Subtema 2.1.: Influencia que las experiencias formativas han tenido en la formación de sus representaciones y creencias iniciales sobre la didáctica de ELE.					
PÁRRAFO 2					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTOREGULADORES	NOTAS
<p>conocimientos sobre cómo se enseña y aprende una lengua. En el currículo no había ninguna asignatura relacionada con la enseñanza de lenguas extranjeras y considero que todo maestro debería ser consciente del proceso de enseñanza- aprendizaje de una nueva lengua, dado el alto nivel de alumnos inmigrantes que cada año llegan a las escuelas, entre otras razones.</p>					

## 2.1.2. Síntesis

### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTOREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De toma de conciencia	<p>SUS CONOCIMIENTOS, CREENCIAS Y REPRESENTACIONES SOBRE LA DIDÁCTICA DE ELE (Situación de partida)</p> <p>Sus conocimientos y representaciones sobre la didáctica de ELE en el momento de empezar el curso son básicos y limitado, pero no parte de cero.</p>	<p>No se sabe con seguridad.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:  <b>Valora</b> sus conocimientos y representaciones sobre la didáctica de ELE e informa que no parte de cero sobre los mismos.            Adjetivos valorativos y cuantitativos: <i>limitados, muy básicos.</i>            Expresiones como: <i>no parto de cero</i></p>	<p><b>Focalización de la atención y observación</b> de sus representaciones y conocimientos sobre la didáctica de ELE.  <b>De valoración</b> de sus representaciones y conocimientos sobre la didáctica de ELE.</p>	



PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
<p>SUS CONOCIMIENTOS, CREENCIAS Y REPRESENTACIONES SOBRE LA DIDÁCTICA DE ELE (Situación de partida)</p> <p>Motivos por los cuales tiene unas representaciones y conocimientos limitados y muy básicos sobre la didáctica ELE, pero no parte de cero.</p> <p><b>- De búsqueda de una explicación (resuelto)</b></p>	<p>No se sabe con seguridad.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:  <b>Argumenta</b> por qué considera que sus conocimientos y representaciones sobre la didáctica de ELE son limitados y muy básicos, pero no parte de cero.</p> <p><i>Si que es cierto que no parto de cero, ya que...</i></p> <p><i>[...] me ha proporcionado unos conocimientos esenciales para mi labor como maestra.</i></p> <p><i>Estos aprendizajes me han sido muy útiles para entender el proceso de enseñanza-aprendizaje...</i></p> <p><i>[...] me han permitido ver la educación desde una visión global y amplia.</i></p> <p><i>[...] el programa de maestro/a de educación infantil carecía de oferta en formación de didáctica de lenguas extranjeras.</i></p>	<p><b>De análisis:</b> por qué considera que estos conocimientos y representaciones son limitados y muy básicos, pero no parte de cero.</p> <p><b>De puesta en relación</b> de los conocimientos y representaciones que tiene sobre la didáctica de ELE con su experiencia formativa en el Grado de Educación Infantil.</p> <p>Se trata de un proceso cognitivo implícito porque no se manifiesta explícitamente mediante marcas lingüísticas sino a través de cómo Lafayette construye discursivamente la argumentación.</p> <p><b>De análisis</b> de su experiencia formativa en el Grado de Educación Infantil: ¿qué ha significado para ella?, ¿qué le ha aportado?</p>	<p>Se trata de un proceso de búsqueda de una explicación resuelto porque la alumna expone cuáles son los motivos de que tenga unas representaciones y conocimientos limitados y muy básicos sobre la didáctica ELE. Es precisamente la exposición de esta explicación la que nos hace ver que se ha dado un proceso de búsqueda de la misma.</p>	
<p>EXPERIENCIA FORMATIVA Y SUS CREENCIAS Y REPRESENTACIONES SOBRE LA DIDÁCTICA DE ELE (Situación de partida)</p> <p>Qué le han aportado los estudios de Magisterio y qué carencias ha detectado.</p> <p><b>- De toma de conciencia</b></p>	<p>No se sabe con seguridad.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:  <b>Argumenta</b> por qué considera que sus conocimientos y representaciones sobre la didáctica de ELE son limitados y muy básicos, pero no parte de cero.</p> <p><i>Si que es cierto que no parto de cero, ya que...</i></p> <p><i>[...] me ha proporcionado unos conocimientos esenciales para mi labor como maestra.</i></p> <p><i>Estos aprendizajes me han sido muy útiles para entender el proceso de enseñanza-aprendizaje...</i></p> <p><i>[...] me han permitido ver la</i></p>	<p><b>De análisis:</b> por qué considera que estos conocimientos y representaciones son limitados y muy básicos, pero no parte de cero.</p> <p><b>De puesta en relación</b> de los conocimientos y representaciones que tiene sobre la didáctica de ELE con su experiencia formativa en el Grado de Educación Infantil.</p> <p>Se trata de un proceso cognitivo implícito porque no se manifiesta explícitamente mediante marcas lingüísticas sino a través de cómo Lafayette construye discursivamente la argumentación.</p>	<p>La toma de conciencia de estos aspectos pone de manifiesto que el proceso autorregulador de búsqueda de una explicación sea un proceso resuelto.</p>	

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
			<i>educación desde una visión global y amplia. [...] el programa de maestro/a de educación infantil carecía de oferta en formación de didáctica de lenguas extranjeras. dado el...</i>	<b>De análisis</b> de su experiencia formativa en el Grado de Educación Infantil: ¿qué ha significado para ella?, ¿qué le ha aportado?	

**b) Breve informe:**

Lafayette focaliza su atención y observa los conocimientos y representaciones que tiene sobre la didáctica de lenguas extranjeras en el momento de empezar el curso y manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- Toma conciencia de que los conocimientos y representaciones que tiene sobre la didáctica de lenguas extranjeras en el momento de empezar el curso son básicos y muy limitados, pero no parte de cero.
- Busca una explicación sobre por qué esto es así.
- Toma conciencia de los beneficios y de las carencias que han tenido para ella los estudios universitarios en Educación Infantil.

Estos procesos autorreguladores tienen lugar gracias a que previamente se han dado unos determinados procesos cognitivos:

En primer lugar, el proceso autorregulador de toma de conciencia de sus conocimientos y representaciones iniciales sobre la didáctica del español como lengua extranjera tiene lugar gracias a que antes la alumna focaliza su atención y observa estos aspectos, y los valora. Este proceso cognitivo lo promueven las instrucciones que Lafayette recibe del documento guía de elaboración del portafolio, las cuales le instan a ello. Sin este proceso cognitivo no puede haber toma de conciencia. Este proceso, lingüística y discursivamente, se manifiesta implícitamente a partir del mero hecho de que la temática del párrafo sea esta y no otra.

Por otro lado, el proceso autorregulador de búsqueda de una explicación al asunto de por qué sus conocimientos y representaciones iniciales sobre la didáctica del español como lengua extranjera son básicos y muy limitados pero no parte de cero se basa en procesos cognitivos de análisis, de por qué considera que esto es así y la puesta en relación de los conocimientos y representaciones iniciales que tiene sobre la didáctica del español como lengua extranjera con su experiencia formativa en el Grado de Educación Infantil. En este caso, estos procesos cognitivos no se estimulan desde el documento guía. Este proceso, lingüística y discursivamente, se manifiesta a partir de la argumentación que Lafayette realiza sobre por qué valora sus conocimientos y representaciones iniciales sobre didáctica de ELE como básicos y limitados pero aun así considera que no parte de cero, y la relación que establece entre estos y la formación recibida en el Grado de Educación Infantil.

Por último, el proceso autorregulador de búsqueda de una explicación conlleva otro de toma de conciencia sobre lo que le han aportado los estudios del Grado de Educación Infantil y las carencias que ha identificado. La manifestación de este proceso de autorregulación en el discurso de Lafayette es lo que provoca que se considere el proceso autorregulador de búsqueda de una explicación como un proceso resuelto. La alumna no solo se pregunta por qué sino que da respuesta a este por qué.

## 2.2. Párrafo 3

### 2.2.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
3	<p>Por otro lado, además de mi experiencia formativa en magisterio, he hecho diferentes cursos de teatro y sobre cómo explicar cuentos. Aunque parezca bizarro y tal vez, poco acertado considerarlo como una experiencia formativa, creo que estos cursos me han hecho ver que la lengua se puede trabajar a partir de distintos recursos. En estas clases hemos debatido sobre el poder de los cuentos y de las improvisaciones teatrales para aprender una nueva lengua. El hecho de acompañar texto y expresión corporal, dándole a la lengua una importancia comunicativa, nos presenta diferentes ventajas en el aprendizaje de un nuevo idioma. Por una parte, tocamos de manera directa el funcionamiento de la lengua (gramática, vocabulario) y por otra parte, observamos los elementos no verbales (gestos, expresiones corporales) que acompañan a la lengua en cuestión. Considero que esto es de caudal importancia ya que el aprendizaje de una lengua no se basa única y exclusivamente en el aprendizaje de su gramática y vocabulario sino que engloba aspectos más generales de tipo antropológico, social e incluso psicológico del contexto donde se habla.</p>	<p>Lafayette con el marcador de transición <i>por otro lado</i> y el conector aditivo <i>además</i> indica que continúa la argumentación iniciada en el párrafo anterior sobre por qué considera que sus representaciones y conocimientos en relación con la didáctica de LLEE / ELE son limitados y muy básicos, pero no parte de cero, e introduce como base de esta argumentación otras dos experiencias formativas: los cursos de teatro y los cursos sobre cómo explicar cuentos a los que ha asistido. A continuación, dedica el resto del párrafo a argumentar por qué considera estos dos cursos relevantes para su formación mediante la exposición de lo que le han aportado.</p> <p>Lafayette presupone que la consideración de estos cursos como experiencia formativa puede parecer <i>bizarro y poco acertado</i>, pero lo justifica en el hecho de que estos le han ayudado a <i>ver que la lengua se puede trabajar a partir de distintos recursos</i>.</p> <p>Seguidamente explica, por un lado, que en estas clases los participantes <i>han debatido sobre el poder de los cuentos y de las improvisaciones teatrales para aprender una nueva lengua</i>; y por otro, las ventajas que presenta para este fin el acompañamiento de texto y expresión corporal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Tocamos de manera directa el funcionamiento de la lengua (gramática, vocabulario).</i></li> <li>- <i>Y observamos los elementos no verbales (gestos, expresiones corporales) que la acompañan.</i></li> </ul> <p>Lafayette finaliza el párrafo expresando la opinión de que <i>considera de caudal importancia trabajar la lengua de esta manera</i> y para justificarlo se basa en la afirmación categórica de que <i>una lengua no se basa única y exclusivamente en el aprendizaje de su gramática y vocabulario sino que engloba aspectos más generales de tipo antropológico, social e incluso psicológico del contexto donde se habla.</i></p>

**Concreción del análisis en los siguientes aspectos:**

PÁRRAFO 3		ii. Influencia que las experiencias formativas en cursos de teatro y sobre cómo explicar cuentos han tenido en la formación de sus representaciones y creencias iniciales sobre la didáctica de ELE.			
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
<p>Por otro lado, además de mi experiencia formativa en magisterio, he hecho diferentes cursos de teatro y sobre cómo explicar cuentos.</p>	<p>1. <b>Informa</b> sobre otros cursos que ha realizado (cursos de teatro y de cómo explicar cuentos) y que considera que han tenido un papel relevante en las representaciones y conocimientos que actualmente tiene sobre la didáctica de ELE para seguir argumentando que no parte de cero en este ámbito.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deixis personal: yo</li> <li>- Personas del discurso: Yo: alumna cursos Nosotros: Participantes en los cursos. Actores involucrados en el aprendizaje de una lengua.</li> <li>- Uso presente: ventajas para el aprendizaje de una lengua / expresar opinión</li> <li>- Uso pretérito perfecto: experiencias que tiene</li> <li>- Elementos de opinión: <i>Creo que Considero que</i></li> <li>- Léxico valorativo: <i>parezca bizarro poco acertado ventajas</i></li> </ul>	<p><b>De focalización de la atención y observación</b> de otras experiencias formativas que considera relevantes en la formación de las representaciones y conocimientos que actualmente tiene sobre la didáctica de ELE.</p> <p>Las instrucciones que se dan en el documento guía para la elaboración del portafolio estimulan que la alumna focalice la atención y observe estos aspectos.</p> <p>Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.</p>	<p><b>De búsqueda de una explicación</b> de la razón por la cual tiene unas representaciones y conocimientos limitados y muy básicos sobre la didáctica de ELE, pero no parte de cero.</p> <p><b>De toma conciencia</b> de que estas experiencias formativas han sido relevantes para la formación de las representaciones y conocimientos que actualmente tiene sobre la didáctica de ELE.</p> <p>En las instrucciones que los alumnos reciben para la elaboración del Punto de partida se les insta a que se pregunten por las experiencias formativas significativas que tienen. Por este motivo, el hecho mismo de hacer referencia a ellas en el documento ya presupone una toma de conciencia de su relevancia. Esta toma de conciencia se manifiesta aquí implícitamente.</p>	<p>El subtema viene determinado por las instrucciones que se dan en el documento guía para la elaboración del portafolio: se sugiere reflexionar sobre experiencias formativas previas en relación con las representaciones y creencias iniciales.</p>
<p>2. <b>Argumenta</b> por qué considera que estos cursos han sido relevantes en la formación de representaciones y conocimientos que actualmente tiene sobre la didáctica de ELE.</p> <p>2.a. Opina sobre lo que estos cursos le han aportado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuantificadores e intensificadores: <i>poco, caudal importancia, más</i></li> <li>- Adverbio probabilidad: <i>tal vez</i></li> <li>- Polifonía Debates en el curso.</li> </ul>	<p><b>De análisis</b> de por qué considera que estas experiencias formativas han sido relevantes para la formación de las representaciones y conocimientos que actualmente tiene sobre la didáctica de ELE.</p> <p>La acción comunicativa de la argumentación pone de manifiesto un proceso implícito de análisis del por qué estos cursos le son significativos.</p>	<p><b>De búsqueda de una explicación</b> de por qué considera significativas estas experiencias con relación a la formación de las representaciones y conocimientos que actualmente tiene sobre la didáctica de ELE.</p> <p><b>De toma de conciencia de que</b> le han aportado una determinada visión de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera.</p>	<p><b>De toma de conciencia de que</b> le han aportado una determinada visión de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera.</p>	
<p>Aunque <i>parezca bizarro y tal vez, poco acertado</i> considerarlo como una experiencia formativa, creo que estos cursos</p>					



## 2.2.2. Síntesis

### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De toma de conciencia	EXPERIENCIAS FORMATIVAS Y SUS REPRESENTACIONES SOBRE LA DIDÁCTICA DE ELE (Situación de partida)  Las experiencias formativas en cursos de teatro y sobre cómo explicar cuentos para ella han desempeñado un papel relevante en la formación de los conocimientos y las representaciones que en el momento de empezar el curso de postgrado tiene sobre la didáctica de ELE.	No se sabe con seguridad.	<b>ACTO COMUNICATIVO:</b> Menciona estos cursos.  Este acto por sí mismo ya pone de manifiesto un proceso autorregulador de toma de conciencia porque en las instrucciones que los alumnos reciben para la elaboración del Punto de partida se les insta a que se pregunten por las experiencias formativas significativas que tienen. Por este motivo, el hecho mismo de hacer referencia a ellas en el documento ya presupone una toma de conciencia de su relevancia. Esta toma de conciencia se manifiesta aquí implícitamente.	<b>De focalización de la atención y observación de otras experiencias formativas que considera relevantes en la formación de las representaciones y conocimientos que actualmente tiene sobre la didáctica de ELE.</b>	
- De búsqueda una explicación (resuelto)	SUS CREENCIAS Y REPRESENTACIONES SOBRE LA DIDÁCTICA DE ELE (Situación de partida)  Motivos por los cuales tiene unas representaciones y conocimientos limitados y muy básicos sobre la didáctica ELE, pero no parte de cero.	No se sabe con seguridad.	<b>ACTO COMUNICATIVO:</b> <b>Informa</b> sobre otros cursos que ha realizado (cursos de teatro y de cómo explicar cuentos) y que considera que han tenido un papel relevante en las representaciones y conocimientos que actualmente tiene sobre la didáctica de ELE para seguir argumentando que no parte de cero en este ámbito.	<b>De focalización de la atención y observación de otras experiencias formativas que considera relevantes en la formación y conocimientos que actualmente tiene sobre la didáctica de ELE.</b>	Se trata de un proceso de búsqueda de una explicación resuelto porque la alumna expone cuáles son los motivos de que no parta de cero en el ámbito de la didáctica ELE. Es precisamente la exposición de esta explicación la que nos hace ver que se ha dado un proceso de búsqueda de la misma. <b>Este proceso de búsqueda se manifiesta en el párrafo anterior y continúa aquí.</b>

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
<p>- De búsqueda una explicación (resuelto)</p>	<p>EXPERIENCIAS FORMATIVAS Y SUS REPRESENTACIONES SOBRE LA DIDÁCTICA DE ELE (Situación de partida)</p> <p>Los motivos por los cuales considera estas dos experiencias formativas han sido relevantes para la formación de los conocimientos y las representaciones que en el momento de empezar el curso de postgrado tiene sobre la didáctica de ELE.</p>	<p>No se sabe con seguridad.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:  <b>Argumenta</b> por qué considera que estos cursos han sido relevantes en la formación de las representaciones y conocimientos que actualmente tiene sobre la didáctica de ELE.</p> <p>EXPRESIONES DISCURSIVAS:  <i>Estos cursos me han hecho ver que...</i>  <i>El hecho de...</i>  <i>Considero que esto es de caudal importancia ya que...</i></p>	<p>De análisis de por qué considera que estas experiencias formativas han sido relevantes para la formación de las representaciones y conocimientos que actualmente tiene sobre la didáctica de ELE.</p> <p>La acción comunicativa de la argumentación pone de manifiesto un proceso implícito de análisis del por qué estos cursos le son significativos.</p> <p>De recuperación y construcción de las clases de teatro y sobre cómo explicar cuentos.</p> <p>De puesta en relación de estas experiencias con sus conocimientos y representaciones sobre la didáctica de ELE.</p> <p>Proceso implícito que se deduce de la conexión que establece.</p>	
<p>- De toma de conciencia</p>	<p>EXPERIENCIAS FORMATIVAS Y SUS REPRESENTACIONES SOBRE LA DIDÁCTICA DE ELE (Situación de partida)</p> <p>Qué le han aportado estos cursos:</p> <p>- Una determinada visión de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua</p>	<p>No se sabe con seguridad.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:  <b>Argumenta</b> por qué considera que estos cursos han sido relevantes en la formación de las representaciones y conocimientos que actualmente tiene sobre la didáctica de ELE.</p> <p>EXPRESIONES DISCURSIVAS:  <i>Estos cursos me han hecho ver que...</i>  <i>El hecho de...</i></p>	<p>De análisis de por qué considera que estas experiencias formativas han sido relevantes para la formación de las representaciones y conocimientos que actualmente tiene sobre la didáctica de ELE.</p> <p>La acción comunicativa de la argumentación pone de manifiesto un proceso implícito de análisis del por</p>	<p>La toma de conciencia de estos aspectos pone de manifiesto que el proceso autorregulador de búsqueda de una explicación sea un proceso resuelto.</p>

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
	extranjera. - Las creencias que actualmente tiene sobre el aprendizaje de una lengua derivadas de estas experiencias formativas.		<i>Considero que esto es de caudal importancia ya que...</i>	qué estos cursos le son significativos.  <b>De recuperación y construcción</b> de las clases de teatro y sobre cómo explicar cuentos.  <b>De puesta en relación</b> de estas experiencias con sus conocimientos y representaciones sobre la didáctica de ELE. Proceso implícito que se deduce de la conexión que establece.	

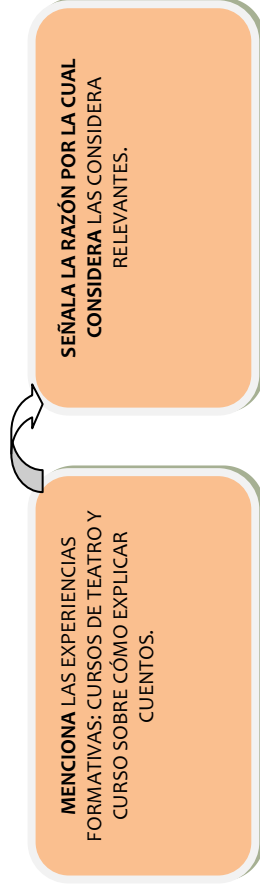
#### b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- De búsqueda de las razones por las cuales tiene unas representaciones y conocimientos limitados y muy básicos sobre la didáctica de LLEE / ELE, pero no parte de cero (este proceso autorregulador del que se inicia en el párrafo anterior).
- De toma de conciencia de que los cursos de teatro y sobre cómo contar cuentos han sido relevantes para su formación en didáctica de LLEE.
- De búsqueda de las razones por las cuales considera que las experiencias formativas son relevantes.
- De toma de conciencia de lo que estas experiencias formativas le han aportado: una determinada visión de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera y unas determinadas creencias sobre cómo debe darse el aprendizaje de una lengua extranjera.

Discursivamente, Lafayette primero hace referencia a los cursos de teatro y sobre cómo explicar cuentos. Esta parte supone la continuación de la argumentación empezada en el párrafo anterior sobre por qué considera que sus representaciones y conocimientos son limitados y muy básicos, pero no parte de cero y, por tanto, refleja un proceso autorregulador de búsqueda de una explicación. Posteriormente, de forma implícita, señala por qué considera relevantes estas experiencias formativas en la formación de las representaciones y conocimientos que actualmente tiene sobre la didáctica de LLEE. Esta argumentación se basa en la exposición de lo que le han aportado estas experiencias formativas.





Así pues, como se acaba de indicar, del análisis discursivo se desprende que el primer acto comunicativo manifiesta un proceso autorregulador resuelto de búsqueda de una explicación sobre por qué tiene unas representaciones y conocimientos limitados y muy básicos, pero no parte de cero, sobre la didáctica de LLEE / ELE, y a su vez, esta explicación pone de relieve un proceso de toma de conciencia de que los cursos de teatro y sobre cómo contar cuentos también han sido relevantes en la formación de estos conocimientos y representaciones en el momento de empezar el programa. A continuación, el hecho de que la alumna explique los motivos por los cuales considera que esto es así también supone que manifieste un proceso autorregulador de búsqueda de las razones por las cuales cree que estas dos experiencias han sido especialmente relevantes para ella; y otro proceso autorregulador de toma de conciencia de lo que le han aportado las experiencias formativas en los cursos de teatro y sobre cómo contar cuentos.

El proceso de explicación de estos motivos por escrito potencia una serie de operaciones mentales que permiten una mayor elaboración, profundización y concienciación de los mismos, no importa que este proceso de escritura haya tenido lugar en el mismo portafolio o en otro documento. La escritura favorece la autorreflexión sobre lo que se está exponiendo.

En esta ocasión los procesos de toma de conciencia que se identifican en este párrafo se dan básicamente gracias a los siguientes procesos cognitivos:

- De focalización de la atención y observación de su experiencia formativa en cursos de teatro y cursos sobre cómo contar cuentos que ha realizado. Este proceso cognitivo se manifiesta discursivamente de forma implícita y se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta y no otra.
- De cuestionamiento de por qué considera estas experiencias significativas a partir de lo que le han aportado respecto a la didáctica de lenguas extranjeras. Este proceso, lingüística y discursivamente, se manifiesta a partir de la argumentación que Lafayette realiza sobre por qué considera relevantes estas experiencias para su proceso formativo en el campo de la didáctica de LLEE.
- De puesta en relación de estas experiencias formativas con sus conocimientos y representaciones iniciales sobre la didáctica de LLEE. Este proceso está íntimamente ligado al anterior y se manifiesta lingüísticamente al exponer la alumna qué le han aportado estas experiencias respecto a la didáctica de LLEE.
- De recuperación y reconstrucción de estas experiencias. Este proceso se manifiesta cuando la alumna recuerda y reproduce pasajes concretos de estas experiencias.

Por otra parte, el proceso de toma de conciencia de que estas experiencias formativas han sido relevantes para su formación en didáctica de LLEE, aparte de ponerse de manifiesto lingüísticamente mediante los recursos expuestos en la tabla anterior, también se infiere del simple hecho de que la alumna haya seleccionado para incluir en el Punto de partida estas experiencias y no otras. Ello demuestra que ha tomado conciencia de la relevancia que han tenido para ella, puesto que en las indicaciones sobre cómo elaborar el Punto de partida, así como en las que la tutora proporciona, se incide en que los alumnos deben hacer referencia a las experiencias formativas que consideran que les han sido significativas.

## 2.3. Párrafo 4

### 2.3.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
4	Con todo esto, gracias a estas pequeñas experiencias formativas que me han hecho reflexionar a lo largo de los años, hoy en día tengo algunas ideas iniciales sobre la enseñanza E/LE. A continuación doy respuesta a preguntas como qué enseñar, cómo enseñar, cómo enseñar una lengua extranjera y cuándo aprenderla.	Mediante la expresión <i>con todo esto</i> y el conector causativo <i>gracias a</i> , Lafayette afirma que las ideas iniciales que tiene hoy en día sobre la enseñanza de ELE son consecuencia de las reflexiones que le han propiciado a lo largo de los años las experiencias formativas a las que acaba de hacer referencia.  Seguidamente, con el marcador <i>a continuación</i> presenta lo que va a hacer: exponer sus ideas sobre <i>qué enseñar, cómo enseñar una lengua extranjera y cuándo aprenderla</i> .

### Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

Subtema 2.2.: Procedencia de algunas de sus representaciones y creencias iniciales sobre la didáctica de ELE y el contenido de "El Punto de partida" que viene a continuación.											
PÁRRAFO 4											
TEXTO LAFAYETTE											
<p>Con todo esto, gracias a estas pequeñas experiencias formativas que me han hecho reflexionar a lo largo de los años, hoy en día tengo algunas ideas iniciales sobre la enseñanza E/LE.</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>¿QUÉ HACE?</th> <th>¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?</th> <th>PROCESOS COGNITIVOS</th> <th>PROCESOS AUTORREGULADORES</th> <th>NOTAS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. Informa de nuevo sobre el hecho de que las reflexiones generadas a partir de las experiencias formativas que acaba de mencionar han contribuido a forjar algunas de las ideas que actualmente tiene sobre la enseñanza de ELE.</td> <td>- Deixis personal: yo - Personas del discurso: Yo: alumna  - Uso presente: ideas y creencias actuales / explica qué va a hacer a continuación  - Uso pretérito perfecto: experiencias que tiene</td> <td>De análisis y puesta en relación de las experiencias formativas que considera relevantes con la didáctica de ELE.</td> <td>De toma de conciencia de que las reflexiones generadas sobre las experiencias formativas a las que hace referencia en los párrafos 2 y 3 han forjado las ideas que actualmente tiene sobre la enseñanza de ELE.  <b>Marcas autorreguladoras:</b> <i>Gracias a... que me ha hecho reflexionar... hoy en día tengo algunas ideas...</i></td> <td>- Se trata de un proceso autorregulador que se da en el marco de la elaboración del Punto de partida, pero que no surge de la reflexión que genera. Por tanto, seguro que hubo procesos cognitivos durante el proceso de planificación pero aquí no quedan reflejados.</td> </tr> </tbody> </table>	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS	1. Informa de nuevo sobre el hecho de que las reflexiones generadas a partir de las experiencias formativas que acaba de mencionar han contribuido a forjar algunas de las ideas que actualmente tiene sobre la enseñanza de ELE.	- Deixis personal: yo - Personas del discurso: Yo: alumna  - Uso presente: ideas y creencias actuales / explica qué va a hacer a continuación  - Uso pretérito perfecto: experiencias que tiene	De análisis y puesta en relación de las experiencias formativas que considera relevantes con la didáctica de ELE.	De toma de conciencia de que las reflexiones generadas sobre las experiencias formativas a las que hace referencia en los párrafos 2 y 3 han forjado las ideas que actualmente tiene sobre la enseñanza de ELE.  <b>Marcas autorreguladoras:</b> <i>Gracias a... que me ha hecho reflexionar... hoy en día tengo algunas ideas...</i>	- Se trata de un proceso autorregulador que se da en el marco de la elaboración del Punto de partida, pero que no surge de la reflexión que genera. Por tanto, seguro que hubo procesos cognitivos durante el proceso de planificación pero aquí no quedan reflejados.
¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS							
1. Informa de nuevo sobre el hecho de que las reflexiones generadas a partir de las experiencias formativas que acaba de mencionar han contribuido a forjar algunas de las ideas que actualmente tiene sobre la enseñanza de ELE.	- Deixis personal: yo - Personas del discurso: Yo: alumna  - Uso presente: ideas y creencias actuales / explica qué va a hacer a continuación  - Uso pretérito perfecto: experiencias que tiene	De análisis y puesta en relación de las experiencias formativas que considera relevantes con la didáctica de ELE.	De toma de conciencia de que las reflexiones generadas sobre las experiencias formativas a las que hace referencia en los párrafos 2 y 3 han forjado las ideas que actualmente tiene sobre la enseñanza de ELE.  <b>Marcas autorreguladoras:</b> <i>Gracias a... que me ha hecho reflexionar... hoy en día tengo algunas ideas...</i>	- Se trata de un proceso autorregulador que se da en el marco de la elaboración del Punto de partida, pero que no surge de la reflexión que genera. Por tanto, seguro que hubo procesos cognitivos durante el proceso de planificación pero aquí no quedan reflejados.							

Subtema 2.2.: Procedencia de algunas de sus representaciones y creencias iniciales sobre la didáctica de ELE y el contenido de "El Punto de partida" que viene a continuación.					
PÁRRAFO 4					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
A continuación doy respuesta a preguntas como qué enseñar, cómo enseñar una lengua extranjera y cuándo aprenderla.	2. Informa de que a continuación va a exponer algunas de estas ideas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Léxico valorativo: <i>pequeñas experiencias formativas</i></li> <li>- Cuantificadores e intensificadores: <i>pequeñas, algunas</i></li> <li>- Elementos de opinión: <i>ideas</i></li> <li>- Conector causativo: <i>con todo esto gracias a</i></li> <li>- Marcador temporal: <i>hoy en día</i></li> <li>- <b>Marcas autorreguladoras:</b> <i>Gracias a estas pequeñas experiencias formativas que me han hecho reflexionar a lo largo de los años, hoy en día tengo algunas ideas iniciales...</i></li> </ul>	De focalización de la atención en su concepción sobre la didáctica de ELE / LLEE.	<p>ESTE PROCESO SURGE DEL ANÁLISIS DE LOS BORRADORES ANTERIORES. SOLO ANALIZANDO LA VERSIÓN DEFINITIVA NO SE PODRÍA DETECTAR.</p> <p>De puesta en práctica de la solución que ha encontrado para hacer frente a la dificultad que tenía para reflexionar en términos generales sobre su concepción sobre la didáctica de ELE / LLEE.</p>	<p>En el primer borrador del documento Lafayette manifiesta este proceso cuando, en el marco de la elaboración del «Punto de partida», se da cuenta de que le es difícil reflexionar sobre su concepción sobre la didáctica del ELE o LLEE en términos generales, busca una solución y la implementa: focalizar la atención en tres temas que para ella integran la enseñanza del español LE y realizar un análisis por separado sobre cuáles son sus creencias al respecto. En la versión definitiva del documento, como puede verse aquí, solo manifiesta la puesta en práctica de la solución que ha encontrado.</p> <p>Este proceso autorregulador no se podría detectar sin la existencia y análisis de los borradores previos.</p>

### 2.3.2. Síntesis

#### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- Toma de conciencia	EXPERIENCIAS FORMATIVAS Y SUS CREENCIAS Y REPRESENTACIONES SOBRE LA DIDÁCTICA DE ELE (Situación de partida)  Las reflexiones generadas sobre las experiencias formativas a las que hace referencia en los párrafos 2 y 3 han forjado las ideas que actualmente tiene sobre la enseñanza de ELE.	En el momento de elaborar "El punto de partida".	<b>Informa</b> de nuevo sobre el hecho de que las reflexiones generadas a partir de las experiencias formativas que acaba de mencionar han contribuido a forjar algunas de las ideas que actualmente tiene sobre la enseñanza de ELE. <b>EXPRESIONES DISCURSIVAS</b> <i>Gracias a... que me ha hecho reflexionar... hoy en día tengo algunas ideas...</i>	<b>De análisis y puesta en relación</b> de las experiencias formativas que considera relevantes con la didáctica de ELE.	
- De puesta en práctica	LA ELABORACIÓN DE "EL PUNTO DE PARTIDA".  La solución que ha encontrado para hacer frente a la dificultad que tenía para reflexionar en términos generales sobre su concepción sobre la didáctica de ELE / LLEE.	En el momento de elaborar "El punto de partida".	<b>Informa</b> de que a continuación va a exponer algunas de estas ideas.	<b>De focalización de la atención</b> en su concepción sobre la didáctica de ELE / LLEE.	En el primer borrador del documento Lafayette manifiesta este proceso cuando, en el marco de la elaboración del «Punto de partida», se da cuenta de que le es difícil reflexionar sobre su concepción sobre la didáctica de ELE o LLEE en términos generales, busca una solución y la implementa: focalizar la atención en tres temas que para ella integran la enseñanza del español LE y realizar un análisis por separado sobre cuáles son sus creencias al respecto. En la versión definitiva del documento, como puede verse aquí, solo manifiesta la puesta en práctica de la solución que ha encontrado. Este proceso autorregulador no se podría detectar sin la existencia y análisis de los borradores previos.

### b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta dos procesos autorreguladores:

- Toma de conciencia de que las reflexiones generadas sobre las experiencias formativas a las que ha hecho referencia previamente han forjado las ideas / representaciones que en ese momento (al inicio del curso) tiene sobre la enseñanza de ELE / LLEE.
- De puesta en práctica de la solución que ha encontrado para hacer frente a la dificultad que se le ha planteado a la hora de tener que reflexionar en términos generales sobre su concepción sobre la didáctica de ELE / LLEE.

Se trata de procesos autorreguladores independientes.

El primer proceso autorregulador se deriva de un proceso cognitivo previo mediante el cual Lafayette analiza y pone en relación las experiencias formativas que considera significativas con la didáctica de ELE.

El segundo, forma parte de un ciclo formado por diversos procesos autorreguladores, los cuales, a excepción de este, solo se manifiestan en el primer borrador del documento cuando, en el marco de la elaboración del «Punto de partida», se da cuenta de que le es difícil reflexionar sobre su concepción sobre la didáctica del ELE o LLEE en términos generales, busca una solución y la implementa: focalizar la atención en tres temas que para ella integran la enseñanza del español LE y realizar un análisis por separado sobre cuáles son sus creencias al respecto. En la versión definitiva del documento, como puede verse aquí, solo manifiesta la puesta en práctica de la solución que ha encontrado.

Este proceso autorregulador no se podría detectar sin la existencia y análisis de los borradores previos.

## 2.4. Párrafo 5

### 2.4.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
5	Sobre qué enseñar, en términos generales, considero que debemos transmitir conocimientos tanto lingüísticos como sociales de la lengua en cuestión. Debemos hacer llegar, del mismo modo, la gramática como la información relativa a la cultura donde esta se habla. Una lengua no es solamente una gramática concreta, sino que acarrea de manera implícita una cultura. Cuando aprendemos una lengua no nos podemos quedar simplemente con su uso sino que también debemos conocer la realidad social en la cual esta se habla. Temas desde tradiciones culturales.	En este párrafo Lafayette opina sobre qué enseñar en clase de lengua extranjera y aborda directamente la cuestión expresando que considera que:  <i>Debemos transmitir conocimientos tanto lingüísticos como sociales de la lengua en cuestión.</i>  Con el uso del verbo <i>deber</i> en primera persona del plural, Lafayette se incluye en el colectivo de profesores.

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
	<p>festividades, información geográfica, datos sobre la población hasta monumentos importantes u otras curiosidades simbólicas de cada región. Conocer todos elementos nos hará conocer y entender de manera global la nueva lengua y enriqueceremos todavía más.</p>	<p>A continuación expone los argumentos en los que se apoya para defender esta posición:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Una lengua no es solamente una gramática concreta, sino que acarrea de manera implícita una cultura.</i></li> <li>- <i>Por tanto, cuando aprendemos una lengua debemos conocer también la realidad social en la que ésta se habla (tradiciones culturales, festividades, información geográfica, etc.).</i></li> <li>- <i>Conocer estos elementos nos hará entender de manera global la nueva lengua y enriqueceremos todavía más.</i></li> </ul> <p>En esta argumentación con el uso de la primera persona del plural, Lafayette se incluye dentro de colectivo de personas que aprenden una lengua extranjera.</p>

### Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

Subtema 2.3.: Creencias sobre cómo concibe la enseñanza de ELE / LE.			
PÁRRAFO 5			
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS
<p><i>Sobre qué enseñar, en términos generales, considero que debemos transmitir conocimientos tanto lingüísticos como sociales de la lengua en cuestión. Debemos hacer llegar, del mismo modo, la gramática como la información relativa a la cultura donde esta se habla.</i></p>	<p>1. Opina sobre qué se debe enseñar en clase de ELE.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deixis personal: yo</li> <li>- Personas del discurso: Yo; profesora</li> <li>- Nosotros: conjunto profesores de ELE</li> <li>- Colectivo de personas que aprenden una lengua</li> <li>- Uso del presente : expresa opinión</li> <li>- Uso del futuro: consecuencias de actuar de una manera determinada.</li> <li>- Léxico valorativo: simplemente enriqueceremos monumentos importantes</li> </ul>	<p><b>De focalización de la atención y observación</b> sobre qué debe enseñarse en clase de ELE.</p> <p>Las instrucciones que se dan en el documento guía para la elaboración del portafolio estimulan que la alumna focalice la atención y observe las creencias que tiene respecto a su concepción acerca de la enseñanza de ELE. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de</p>
<b>PROCESOS AUTORREGULADORES</b>		<b>NOTAS</b>	
<p>De <b>toma de conciencia</b> sobre cuáles son sus creencias respecto a qué se debe enseñar en clase de lengua extranjera.</p>		<p>A partir de la secuencia explicativa Lafayette expresa también el concepto de lengua que tiene.</p> <p>El subtema forma parte de su concepción actual sobre la enseñanza de ELE o LE (tema sugerido en las instrucciones del documento guía), pero no se explicita como tal. Por tanto, es decisión de la alumna abordarlo.</p>	

Subtema 2.3.: Creencias sobre cómo concibe la enseñanza de ELE / LE.					
PÁRRAFO 5					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
<p>Una lengua no es solamente una gramática concreta, sino que acarrea de manera implícita una cultura. Cuando aprendemos una lengua no nos podemos quedar simplemente con su uso sino que también debemos conocer la realidad social en la cual esta se habla. Temas desde tradiciones culturales, festividades, información geográfica, datos sobre la población hasta monumentos importantes u otras curiosidades simbólicas de cada región. Conocer todos elementos nos hará conocer y entender de manera global la nueva lengua y enriquecernos todavía más.</p>	<p>2. Argumenta por qué.</p>	<p>- Verbo modal: <i>Debemos, podemos</i></p> <p>- Elementos de opinión: <i>Considero que</i></p> <p>- Estructura oracional no canónica:  <i>Cuando aprendemos una lengua no nos podemos quedar simplemente ...</i>            Argumentativa:  <i>Una lengua no es solamente una gramática concreta, sino que...</i></p> <p>- <b>Marcas autorreguladoras:</b>            A partir de la yuxtaposición de enunciados...</p>	<p>aquello sobre lo que se está tomando conciencia.</p> <p><b>De valoración</b> sobre qué enseñar en clase de LE.</p> <p><b>De análisis:</b> ¿por qué? Se da un cuestionamiento.</p>	<p><b>De búsqueda de una explicación de las razones en las que se apoya</b> para considerar que en clase de LE debe enseñarse lo que ha manifestado para demostrar que está en lo cierto.</p> <p>Este proceso autorregulador no se manifiesta mediante marcas discursivas explícitas, sino que lo hace implícitamente a través de la yuxtaposición de los enunciados.</p>	

## 2.4.2. Síntesis

### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De toma de conciencia	<p>SUS CREENCIAS Y REPRESENTACIONES SOBRE LA DIDÁCTICA DE ELE (Situación de partida)</p> <p>Cuáles son sus creencias respecto a qué se debe enseñar en clase de lengua extranjera:</p> <p>Debe enseñarse tanto gramática como cultura (aspectos socioculturales).</p>	No se sabe con seguridad.	<p>ACTO COMUNICATIVO: Opina y argumenta sobre qué se debe enseñar en clase de ELE.</p> <p>...considero que...</p> <p>La argumentación no se da mediante marcas discursivas explícitas, sino que tiene lugar implícitamente a través de la yuxtaposición de los enunciados y la exposición de lo que entiende por lengua.</p>	<p>De focalización de la atención y observación de sus creencias sobre qué debe enseñarse en clase de ELE.</p> <p>Las instrucciones que se dan en el documento guía para la elaboración del portafolio estimulan que la alumna focalice la atención y observe las creencias que tiene respecto a su concepción acerca de la enseñanza de ELE.</p> <p>Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.</p> <p>De valoración sobre qué enseñar en clase de LE.</p>	
- De búsqueda de una explicación (resuelto)	<p>SUS CREENCIAS Y REPRESENTACIONES SOBRE LA DIDÁCTICA DE ELE (Situación de partida)</p> <p>Las razones en las que se apoya para considerar que en clase de LE se debe enseñar tanto gramática como cultura (aspectos socioculturales).</p>	No se sabe con seguridad.	<p>ACTO COMUNICATIVO Argumenta por qué considera que en clase de LE se debe enseñar tanto gramática como cultura.</p> <p>Este proceso autorregulador no se manifiesta mediante marcas discursivas explícitas, sino que lo hace implícitamente a través de la yuxtaposición de los enunciados y la exposición de lo que entiende por lengua.</p>	<p>De análisis: ¿por qué?</p>	



### b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- De toma de conciencia de cuáles son sus creencias sobre qué debe enseñarse en clase de LE.
- De búsqueda de una explicación de la razón por la cual considera que debe ser así.

Lafayette inicia un ciclo autorregulador con la toma de conciencia sobre cuáles son sus creencias respecto a qué debe enseñarse en clase de LE y, posteriormente, va un paso más allá señalando las razones que le han llevado a esa conclusión. Este último se trata de un proceso autorregulador de búsqueda de una explicación resuelto.

La manifestación del proceso de concienciación se produce gracias al hecho de que Lafayette focaliza su atención, observa y valora este tema. El tema no viene sugerido directamente por las instrucciones del documento guía pero sí que se deriva de un tema más general que se plantea a los alumnos: ¿Cómo concibo actualmente la enseñanza de E/LE o de LE? El proceso autorregulador basado en la explicación de los motivos por los cuales considera que en clase de LE debe enseñarse unos aspectos determinados lo promueve un proceso cognitivo anterior de análisis que conlleva una elaboración y concienciación todavía mayor de su posicionamiento al respecto.

## 2.5. Párrafo 6

### 2.5.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
6	<p>Cómo enseñar hace referencia a nuestro talento como maestros. Como dice el dicho "cada maestrillo tiene su librillo". Creo que es muy importante que la experiencia profesional nos haga ver a los maestros con qué tipo de actividades y dinámicas los alumnos/as obtienen mejores resultados y se sienten mejor. Desde mi punto de vista, y después de las experiencias vividas, creo que debemos enfocar la enseñanza de las lenguas de una manera comunicativa. Que ellos y ellas sientan que lo que aprenden les sirve para alguna cosa, que tiene una funcionalidad concreta.</p>	<p>Lafayette empieza el párrafo afirmando que la cuestión de <i>cómo enseñar hace referencia a nuestro talento como maestros</i> y refuerza el enunciado citando el refrán: «<i>cada maestrillo tiene su librillo</i>». De nuevo, presenta la información en primera persona de plural, incluyéndose en un <i>nosotros</i>, los maestros, mediante el cual transmite una implicación y una cercanía mayor respecto a lo que está diciendo de la que ofrecería si hablara de los maestros en tercera persona.</p> <p>A continuación, opina que para saber cómo enseñar es muy importante que:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>La experiencia profesional nos haga ver a los maestros con qué tipo de actividades y dinámicas los alumno/s obtienen mejores resultados y se sienten mejor.</i></li></ul> <p>Seguidamente, tomando como referencia la experiencias vividas, se entiende profesionales, Lafayette considera que los maestros debemos:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Enfocar la enseñanza de las lenguas de una manera comunicativa: que ellos y ellas que lo que aprenden les sirve para alguna cosa, que tiene una funcionalidad concreta.</i></li></ul>

**Concreción del análisis en los siguientes aspectos:**

PÁRRAFO 6	TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
	<p>Cómo enseñar hace referencia a nuestro talante como maestros. Como dice el dicho "cada maestrillo tiene su librillo". Creo que es muy importante que la experiencia profesional nos haga ver a los maestros con qué tipo de actividades y dinámicas los alumnos/as obtienen mejores resultados y se sienten mejor. Desde mi punto de vista, y después de las experiencias vividas, creo que debemos enfocar la enseñanza de una manera comunicativa. Que ellos y ellas sientan que lo que aprenden les sirve para alguna cosa, que tiene una funcionalidad concreta.</p>	<p>1. <b>Opina que:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada maestro enseña según su talante.</li> <li>- Es muy importante que a partir de la experiencia profesional los maestros observen qué metodología funciona mejor.</li> <li>- A partir de sus vivencias considera que debe seguirse un enfoque comunicativo en clase de ELE.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deixis personal: yo</li> <li>- Personas del discurso: Yo: profesora</li> <li>Nosotros: maestros</li> <li>Eillos: alumnos</li> <li>- Uso del presente : expresa opinión</li> <li>- Polifonía</li> <li>Refrán / dicho: "cada maestrillo tiene su librillo".</li> <li>- Léxico valorativo: <i>muy importante</i></li> <li>- Cuantificadores e intensificadores: <i>mejor / mejores</i></li> <li>- Verbo modal: <i>Debemos</i></li> <li>- Verbo sintendi: <i>se sientan mejor sientan que ...</i></li> <li>- Elementos de opinión: <i>Creo que Desde mi punto de vista</i></li> <li>- <b>Marcas autorreguladoras:</b> <i>Cómo enseñar hace referencia a ... Creo que es muy importante...nos haga ver... Creo que debemos enfocar...</i></li> </ul>	<p><b>De focalización de la atención y observación</b> de sus creencias sobre cómo se debe enseñar en clase de ELE.</p> <p>Las instrucciones que se dan en el documento guía para la elaboración del portafolio estimulan que la alumna focalice la atención y observe las creencias que tiene respecto a su concepción acerca de la enseñanza de ELE.</p> <p>Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.</p> <p><b>De valoración</b> sobre cómo debe enseñarse en clase de ELE.</p> <p><b>De puesta en relación</b> de sus experiencias vividas con cómo considera que debe enseñarse en clase de ELE.</p> <p>Este proceso lo manifiesta lingüísticamente así: <i>Desde mi punto de vista, y después de las experiencias vividas, creo que debemos...</i></p>	<p>El subtema forma parte de su concepción actual sobre la enseñanza de ELE o LE (tema sugerido en las instrucciones del documento guía), pero no se explicita como tal. Por tanto, es decisión de la alumna abordarlo.</p>	

## 2.5.2. Síntesis

### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De toma de conciencia	<p>SUS CREENCIAS Y REPRESENTACIONES SOBRE LA DIDÁCTICA DE ELE (Situación de partida)</p> <p>Cuáles son su creencias respecto a cómo el profesor debe enseñar en clase de lengua extranjera:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada maestro enseña según su talento.</li> <li>- Es muy importante que a partir de la experiencia profesional los maestros observen qué metodología funciona mejor.</li> <li>- A partir de sus vivencias considera que debe seguirse un enfoque comunicativo en clase de ELE.</li> </ul>	<p>No se sabe con seguridad.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO: Opina sobre cómo se debe enseñar en clase de ELE.</p> <p><i>...creo que es muy importante... ...desde mi punto de vista y después de las experiencias vividas, creo que...</i></p>	<p><b>De focalización de la atención y observación</b> de sus creencias sobre cómo se debe enseñar en clase de ELE.</p> <p>Las instrucciones que se dan en el documento guía para la elaboración del portafolio estimulan que la alumna focalice la atención y observe las creencias que tiene respecto a su concepción acerca de la enseñanza de ELE.</p> <p>Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.</p> <p><b>De valoración</b> sobre cómo debe enseñarse en clase de ELE.</p> <p><b>De puesta en relación</b> de sus experiencias vividas con cómo considera que debe enseñarse en clase de ELE.</p> <p>Este proceso lo manifiesta lingüísticamente así: <i>Desde mi punto de vista, y después de las experiencias vividas, creo que debemos...</i></p>	

**b) Breve informe:**

En este párrafo Lafayette manifiesta un único proceso autorregulador de toma de conciencia: Explicita la toma de conciencia de cuáles son sus creencias respecto a cómo el profesor debe enseñar en clase de LE.

La concienciación sobre las creencias que Lafayette tiene sobre este tema se produce gracias al hecho de que Lafayette focaliza su atención, observa y valora este punto y lo pone en relación con su experiencia docente. El tema no viene sugerido directamente por las instrucciones del documento guía pero sí que se deriva de un tema más general que se plantea a los alumnos: ¿Cómo concibo actualmente la enseñanza de E/LE o de LE?

El proceso cognitivo de focalización de la atención y observación se manifiesta discursivamente mediante la alusión que Lafayette hace a este tema; el de valoración, al opinar al respecto; y por otra parte, el de puesta en relación se pone de relieve lingüísticamente con expresiones como: *desde mi punto de vista* y *después de las experiencias vividas...*

**2.6. Párrafo 7**

**2.6.1. Análisis interpretativo**

<b>Núm. Párrafo</b>	<b>TEXTO</b>	<b>ANÁLISIS INTERPRETATIVO</b>
7	Para acabar, considero que cuanto antes estudiemos una segunda lengua, mejor. Está extendida la idea de que los niños y niñas aprenden mejor una nueva lengua, que están más abiertos y son como esponjas, absorbiendo todo nuevo conocimiento. A pesar de esto, considero que nunca es tarde, y una lengua se puede aprender a la edad que sea, siempre y cuando exista un interés y le veamos a esta una funcionalidad.	A continuación, Lafayette emplea el marcador finalizador <i>para acabar</i> para introducir la idea con la que concluye el tema de las representaciones y creencias iniciales sobre la enseñanza de E/LE que derivan de su experiencia formativa: <i>cuando antes estudiemos una segunda lengua, mejor</i> . Seguidamente para reforzar esta opinión presenta como argumento la idea compartida por muchas personas de que: <i>los niños aprenden mejor una lengua, que están más abiertos y son como esponjas</i> .  No obstante, a continuación, mediante el uso del conector contrastivo de concesión <i>a pesar de</i> provoca un quiebro argumental al contra-argumentar que también <i>considera que nunca es tarde para aprender una lengua siempre y cuando se den estas condiciones</i> :  - <i>Exista un interés.</i> - <i>Y le vemos una utilidad.</i>

Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

iii. Sus creencias sobre cuál es la mejor edad para aprender una lengua extranjera.					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
Para acabar, considero que cuanto antes estudiemos una segunda lengua, mejor.	1. Opina sobre cuándo es la mejor edad para aprender una lengua extranjera.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deixis personal: yo</li> <li>- Personas del discurso: Yo</li> <li>- Nosotros: las personas</li> <li>- Ellos: niños y niñas</li> <li>- Uso del presente : expresa opinión</li> <li>- Polifonía</li> <li>- Está extendida la idea de que...</li> <li>- Léxico valorativo: mejor</li> <li>- Cuantificadores e intensificadores: mejor, más</li> <li>- Elementos de opinión: Considero que</li> <li>- Marcador finalizador: para acabar</li> <li>- Conector condicional: siempre y cuando</li> <li>- Conector contrastivo de concesión: a pesar de</li> </ul>	<p>De focalización de la atención y observación de sus creencias sobre cuándo es la mejor edad para aprender una lengua extranjera.</p> <p>La alumna focaliza en este tema a iniciativa propia porque este no se estimula desde las instrucciones que se dan en el documento guía para la elaboración del portafolio, pero sí que está relacionado con su concepción sobre la enseñanza ELE (ámbito al que pertenece el tema que aborda).</p> <p>Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.</p> <p><b>De valoración</b> sobre cuándo es la mejor edad para aprender una lengua extranjera.</p>	<p>De toma de conciencia sobre cuáles son sus creencias respecto a cuál es la mejor edad para empezar a estudiar una lengua extranjera y por qué considera que esto es así.</p>	El subtema forma parte de su concepción actual sobre la enseñanza de ELE o LE (tema sugerido en las instrucciones del documento guía), pero no se explicita como tal. Por tanto, es decisión de la alumna abordarlo.
Está extendida la idea de que los niños y niñas aprenden mejor una nueva lengua, que están más abiertos y son como esponjas, absorbiendo todo nuevo conocimiento. A pesar de esto, considero que nunca es tarde, y una	<p>2.a. Argumenta por qué.</p> <p>2.b. Contra-argumenta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Marcas autorreguladoras:</b> Considero que...</li> <li>- Yuxtaposición de enunciados</li> </ul>	<p><b>De análisis:</b> ¿por qué? Cuestionamiento: argumento y contra-argumento.</p>	<p><b>De búsqueda de una explicación de las razones en las que se apoya</b> para justificar sus creencias.</p> <p>La argumentación no se manifiesta mediante marcas discursivas explícitas, sino que lo hace implícitamente a través de la yuxtaposición de los enunciados.</p>	

iii. Sus creencias sobre cuál es la mejor edad para aprender una lengua extranjera.			
PÁRRAFO 7	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS
<p>lengua se puede aprender a la edad que sea, siempre y cuando exista un interés y le veamos a esta una funcionalidad.</p>			<p>PROCESOS AUTORREGULADORES</p>
			NOTAS

## 2.6.2. Síntesis

### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De toma de conciencia	<p>SUS CREENCIAS Y REPRESENTACIONES SOBRE LA DIDÁCTICA DE ELE (Situación de partida)</p> <p>Cuáles son su creencias respecto a cuál es la mejor edad para empezar a aprender una lengua extranjera.</p>	No se sabe con seguridad.	<p><b>ACTO COMUNICATIVO:</b></p> <p>Opina sobre cuándo es la mejor edad para aprender una lengua extranjera.</p> <p>...considero que ...</p>	<p><b>De focalización de la atención y observación</b> de sus creencias sobre cuándo es la mejor edad para aprender una lengua extranjera.</p> <p>La alumna focaliza en este tema a iniciativa propia porque este no se estimula desde las instrucciones que se dan en el documento guía para la elaboración del portafolio, pero sí que está relacionado con su concepción sobre la enseñanza ELE (ámbito al que pertenece el tema que aborda).</p> <p>Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.</p>	

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De búsqueda de una explicación	SUS CREENCIAS Y REPRESENTACIONES SOBRE LA DIDÁCTICA DE ELE (Situación de partida)  Las razones en las que se apoya para considerar que se debe empezar a aprender una lengua extranjera a una determinada edad.	No se sabe con seguridad.	<b>ACTO COMUNICATIVO:</b>  <b>Argumenta y contra-argumenta</b> por qué considera que debe empezar a estudiarse una LE a una determinada edad.  Polifonía: está <i>extendida la idea de que...</i> <i>...considero que...</i>  Este proceso autorregulador no se manifiesta mediante marcas discursivas explícitas, sino que lo hace implícitamente a través de la yuxtaposición de los enunciados.	De valoración sobre cuándo es la mejor edad para aprender una lengua extranjera.  De análisis: ¿por qué?	

#### b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- De toma de conciencia de cuáles son sus creencias respecto a qué edad debe empezarse a aprender una lengua extranjera.
- De búsqueda de una explicación de la razón por la cual considera que debe ser así (proceso resuelto).

Lafayette inicia un ciclo autorregulador con la toma de conciencia sobre cuáles son sus creencias respecto a qué edad debe empezarse a aprender una LE y, posteriormente, va un paso más allá señalando las razones que le han llevado a esa conclusión.

La manifestación del proceso de concienciación se produce gracias al hecho de que Lafayette focaliza su atención, observa y valora este tema. El tema no viene sugerido directamente por las instrucciones del documento guía pero sí que se deriva de un tema más general que se plantea a los alumnos: ¿Cómo concibo actualmente la enseñanza de E/LE o de LE?

El hecho de que la alumna argumente sus creencias sobre qué debe enseñarse en clase de LE pone de manifiesto un proceso cognitivo de análisis (internamente se plantea por qué / en qué se basa) por parte de la alumna que conlleva una elaboración y concienciación todavía mayor de sus creencias

sobre el tema. La respuesta a esto pone de manifiesto que se trata de un proceso autorregulador de búsqueda de una explicación resuelto. Cabe llamar la atención que Lafayette recurre a la polifonía para argumentar y contra-argumentar su posición.

## 2.7. Párrafo 8

### 2.7.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
8	<p>Para acabar con mis representaciones iniciales, después de mis experiencias formativas, creo tener más o menos claras las funciones de los profesores y de los alumnos. En el proceso de enseñanza- aprendizaje intervienen tanto profesores como alumnos. Ambos tienen sus funciones y que sean cumplidas por parte de los dos es indispensable para que el proceso tenga éxito. Considero que el profesor tiene la función de poner a la disposición de los alumnos todas aquellas informaciones y conocimientos necesarios para su proceso de aprendizaje, además de su respectivo acompañamiento. Este debe hacer que las actividades sean motivadoras y estén ajustadas y adaptadas al nivel que presenten los estudiantes. A su vez, el alumno tiene la función de mostrar interés por adquirir estos conocimientos y gracias a la reflexión, adaptarlos a su propio proceso de aprendizaje.</p>	<p>Contrariamente a lo que enuncia, Lafayette continúa con el tema anterior y utiliza de nuevo el marcador finalizador para acabar para manifestar, con cierto tono de duda, que cree tener más o menos claras las funciones de los profesores y de los alumnos. Ideas que se han forjado a partir de sus experiencias formativas.</p> <p>A continuación, Lafayette expone lo que piensa al respecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tanto profesores como alumnos tienen sus funciones y para que el proceso tenga éxito ambos tienen que cumplirlas.</li> <li>- Las funciones del profesor son: poner a la disposición de los alumnos todas aquellas informaciones y conocimientos necesarios para su proceso de aprendizaje; proponer actividades motivadoras y ajustas y adaptadas al nivel que presentan los estudiantes.</li> <li>- Las funciones del alumno son: mostrar interés por adquirir estos conocimientos y, mediante la reflexión, adaptarlos a su propio proceso de aprendizaje.</li> </ul> <p>En este caso, habla sobre las funciones del profesor de una manera más distanciada, sin implicarse tanto, al emplear la tercera persona del singular.</p>

### Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

PÁRRAFO 8			
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS
<p>Para acabar con mis representaciones iniciales, después de mis experiencias formativas, creo tener más o menos claras las funciones de los profesores y de los alumnos.</p>	<p>1. Informa de que a partir de sus experiencias formativas ha podido forjarse una idea más o menos clara de las funciones que deben tener los profesores y los alumnos. Sirve de introducción.</p>	<p>- Deixis personal: yo Yo Él: profesor / alumno Ellos: profesores y alumnos</p>	<p>De focalización de la atención y observación de sus creencias sobre el rol de los profesores y los alumnos.</p>
PROCESOS AUTORREGULADORES		NOTAS	
<p>De toma de conciencia de que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las experiencias formativas le han ayudado a forjarse una idea más o menos clara de las funciones que deben tener los profesores y los alumnos.</li> </ul>		<p>El subtema viene determinado por las instrucciones que se dan en el documento guía para la elaboración del portafolio.</p>	



PÁRRAFO 8			
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS
<p>En el proceso de enseñanza-aprendizaje intervienen tanto profesores como alumnos. Ambos tienen sus funciones y que sean cumplidas por parte de los dos es indispensable para que el proceso tenga éxito. Considero que el profesor tiene la función de poner a la disposición de los alumnos todas aquellas informaciones y conocimientos necesarios para su proceso de aprendizaje, además de su respectivo acompañamiento. Este debe hacer que las actividades sean motivadoras y estén ajustadas y adaptadas al nivel que presenten los estudiantes. A su vez, el alumno tiene la función de mostrar interés por adquirir estos conocimientos y gracias a la reflexión, adaptarlos a su propio proceso de aprendizaje.</p>	<p>2. Opina sobre el rol que deben tener profesores y alumnos en clase de ELE.</p> <p>2.a. Valora la importancia que tiene que profesores y alumnos, como agentes principales del proceso de enseñanza-aprendizaje, cumplan con su rol para que este proceso tenga éxito.</p> <p>2.b. Opina sobre cómo deben proceder profesores y alumnos.</p>	<p>- Uso del presente : expresa opinión</p> <p>- Léxico valorativo: más o menos claras indispensable éxito motivadoras</p> <p>- Cuantificadores e intensificadores: más o menos</p> <p>- Verbo modal: debe</p> <p>- Elementos de opinión: Creo Considero que</p> <p>- Marcador finalizador: para acabar</p> <p>- Conector aditivo: además de a su vez</p> <p>- Conector causativo: gracias a</p> <p>- Marcas autorreguladoras: Para acabar con mis representaciones [...] creo... Considero que...</p>	<p>Las instrucciones que se dan en el documento guía para la elaboración del portafolio estimulan que la alumna focalice la atención y observe las creencias que tiene respecto al rol que profesores y alumnos deben desempeñar en clase de ELE.</p> <p>Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.</p> <p><b>De valoración sobre</b> cuáles son sus creencias sobre el rol de los profesores y los alumnos.</p> <p><b>De puesta en relación</b> de las creencias sobre el rol que deben desempeñar profesores y alumnos en clase de LE con sus experiencias formativas.</p>
			<p><b>PROCESOS AUTORREGULADORES</b></p> <p>- Las creencias que tiene respecto a las funciones que deben tener los profesores y los alumnos.</p> <p>Es indispensable que profesores y alumnos, como agentes principales del proceso de enseñanza-aprendizaje, cumplan con su rol para que este tenga éxito.</p>
			<p><b>NOTAS</b></p>

## 2.7.2. Síntesis

### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De toma de conciencia	SUS CREENCIAS Y REPRESENTACIONES SOBRE LA DIDÁCTICA DE ELE (Situación de partida)  Las experiencias formativas le han ayudado a forjarse una idea más o menos clara de las funciones que deben tener los profesores y los alumnos y cuáles son sus creencias al respecto.	No se sabe con seguridad.	ACTO COMUNICATIVO: <b>Informa</b> respecto a que las experiencias formativas le han ayudado a forjarse una idea más o menos clara de las funciones que deben tener los profesores y los alumnos, y <b>opina</b> sobre el rol que considera que deben desempeñar profesores y alumnos.  ...después de mis experiencias formativas, creo que... ...considero que...  ...es indispensable para... Considero que...	<b>De focalización de la atención y observación</b> de sus creencias sobre el rol de los profesores y los alumnos.  Las instrucciones que se dan en el documento guía para la elaboración del portafolio estimulan que la alumna focalice la atención y observe las creencias que tiene respecto al rol que profesores y alumnos deben desempeñar en clase de ELE. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.  <b>De valoración sobre</b> cuáles son sus creencias sobre el rol de los profesores y los alumnos.  <b>De puesta en relación</b> de estas creencias con sus experiencias formativas.	

### b) Breve informe

En este párrafo Lafayette manifiesta un único proceso autorregulador de toma de conciencia: Explicita toma de conciencia de cuáles son sus creencias sobre el rol que los profesores y los alumnos deben desempeñar en clase de LE y de la influencia que las experiencias formativas han tenido en estas.

Esta concienciación se produce gracias al hecho de que Lafayette focaliza su atención, observa y valora este tema a partir de las sugerencias que se le dan en el documento guía. Por tanto, para que se dé esta autorregulación previamente ha tenido que darse un proceso cognitivo de focalización de la atención y

observación. La concienciación de la influencia que sus experiencias formativas han tenido en la creación de estas creencias parte de un proceso cognitivo de puesta en relación experiencias y creencias.

### 3. UNIDAD TEMÁTICA 3: Experiencias docentes y de aprendiente de lenguas: interrogantes, necesidades formativas y expectativas de formación

#### 3.1. Párrafo 9

##### 3.1.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
9	<p>Reflexionando sobre mi experiencia docente y sobre lo que he vivido como aprendiente de inglés y francés, se derivan algunas <b>necesidades de formación</b>. A continuación muestro con detalle qué momentos de mi experiencia docente y como aprendiente me han marcado como futura maestra. El análisis de estas experiencias me ha llevado a hacerme algunas preguntas sobre la enseñanza de E/LE, las cuales espero que poco a poco se vayan respondiendo.</p>	<p>En este párrafo Lafayette expone lo que ha supuesto para ella la reflexión sobre su experiencia docente y como aprendiente de inglés y francés:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Detección de necesidades formativas.</li> <li>- Planteamiento de preguntas sobre la enseñanza de ELE sobre las cuales espera encontrar respuesta.</li> </ul> <p>Además, con el marcador <i>a continuación</i> presenta lo que va a exponer en los próximos párrafos: se propone mostrar <i>qué momentos de su experiencia docente y como aprendiente le han marcado como futura maestra</i>.</p>

### Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

3.1. Subtemas: - Origen de las necesidades formativas y las dudas que se plantea. - Contenido siguiente de "El Punto de Partida"					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESO AUTORREGULADOR	NOTAS
<p>Reflexionando sobre mi experiencia docente y sobre lo que he vivido como aprendiente de inglés y francés, se derivan algunas <b>necesidades de formación</b>. A continuación muestro con detalle qué momentos de mi experiencia docente y como aprendiente me han marcado como futura maestra. El análisis de estas experiencias me ha llevado a hacerme algunas preguntas sobre la enseñanza de E/LE, las cuales espero que poco a poco se vayan respondiendo.</p>	<p>1. <b>Informa:</b> * Sobre el hecho de que a partir de la reflexión / análisis que ha generado sobre sus experiencias docentes y de aprendizaje de otras lenguas: - Ha detectado algunas necesidades formativas. - Se ha planteado algunas preguntas sobre la enseñanza de ELE. * Sobre qué va a hacer a continuación en el Punto de Partida.</p>	<p>- Dexas personal: yo - Personas del discurso: Yo: profesora, alumna LLEE y alumna postgrado.  - Uso presente: explica qué va a hacer a continuación / se plantea preguntas  - Uso pretérito perfecto: experiencias que tiene - Polifonía: desdoblamiento del sujeto: preguntas - Léxico valorativo: <i>me han marcado algunas</i> - Cuantificadores e intensificadores: <i>algunas con detalle poco a poco lo que he vivido como espero que poco a poco</i> - Marcadores organización discurso: Espacio-temporal posterior: <i>a continuación</i> - <b>Marcas procesos autoreguladores:</b> <i>Reflexionando sobre mi experiencia docente...se derivan... me han marcado como futura maestra. El análisis [...] me ha llevado a hacerme preguntas sobre...</i></p>	<p>De focalización de la atención y observación de sus experiencias docentes y aprendizaje de otras lenguas, y en su análisis.  Las instrucciones que se dan en el documento guía para la elaboración del portafolio estimulan que la alumna focalice la atención y observe estas experiencias con el objetivo de analizar cuáles son sus necesidades formativas y las dudas que se plantea. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.</p> <p><b>De cuestionamiento:</b> <i>El análisis de estas experiencias me ha llevado a hacerme algunas preguntas sobre la enseñanza de E/LE, las cuales espero que poco a poco se vayan respondiendo.</i></p>	<p>De toma de conciencia de que la propia reflexión y análisis que le ha fomentado el Punto de partida sobre su experiencia docente y aprendizaje de otras lenguas le han conducido a la detección de necesidades formativas y al planteamiento de dudas sobre la enseñanza de ELE, y de que hay aspectos de estas vivencias que le han marcado como futura maestra.</p>	

### 3.1.2. Síntesis

#### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De toma de conciencia	NECESIDADES FORMATIVAS (Situación de partida) La propia reflexión y análisis que le ha fomentado el Punto de partida sobre su experiencia docente y aprendizaje de otras lenguas le han conducido a la detección de necesidades formativas y al planteamiento de dudas sobre la enseñanza de ELE, y de que hay aspectos de estas vivencias que le han marcado como futura maestra.	En el momento de elaboración de "El punto de partida".	<b>ACTO COMUNICATIVO:</b> <b>Informa:</b>  * Sobre el hecho de que a partir de la reflexión / análisis que ha generado sobre sus experiencias docentes y de aprendizaje de otras lenguas:  - Ha detectado algunas necesidades formativas. - Se ha planteado algunas preguntas sobre la enseñanza de ELE.  <i>Reflexionando sobre mi experiencia docente y sobre lo que he vivido como aprendiente de inglés y francés, se derivan...</i>  <i>El análisis... me ha llevado a hacerme preguntas sobre...</i>  <i>...me han marcado como...</i>	<b>De focalización de la atención y observación</b> de sus experiencias docentes y aprendizaje de otras lenguas, y en su análisis.  Las instrucciones que se dan en el documento guía para la elaboración del portafolio estimulan que la alumna focalice la atención y observe estas experiencias con el objetivo de analizar cuáles son sus necesidades de formaciones y las dudas que se plantea.  Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.  <b>De cuestionamiento:</b> <i>El análisis de estas experiencias me ha llevado a hacerme algunas preguntas sobre la enseñanza de ELE, las cuales espero que poco a poco se vayan respondiendo.</i>	

#### b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta un único proceso autorregulador de toma de conciencia: Cobra conciencia de que la reflexión que ha propiciado el Punto de Partida sobre sus experiencias docentes y como aprendiente de inglés y francés le han permitido detectar necesidades formativas y dudas respecto a la didáctica de LLEE, y de que estas vivencias le han marcado como futura maestra.

Esta concienciación se produce gracias al hecho de que Lafayette focaliza su atención y observa sus experiencias docentes y como aprendiente de inglés y francés a partir de las sugerencias que se le dan en el documento guía y la misma tutora (proceso de revisión del borrador). Esto le lleva, a su vez, a darse cuenta de la importancia que han tenido para ella estas experiencias en su ejercicio como futura maestra. Por tanto, para que se dé esta autorregulación ha tenido que darse un proceso cognitivo de focalización de la atención y observación, y de cuestionamiento.

### 3.2. Párrafo 10

#### 3.2.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
10	<p>Si mi experiencia formativa es limitada, aunque parezca una paradoja, mi experiencia docente es mayor. La docencia ha sido siempre importante a lo largo de mi vida. Todavía recuerdo mi primer contacto con la educación. Cuando tenía unos quince años, trabajé como voluntaria en un centro de promoción social llamado <i>Centre de promoció social Francesc Palau</i>. Yo colaboraba en el taller de refuerzo escolar en el cual participaban, por una parte, niños y niñas que procedían de familias desestructuradas y, por otra, niños/as inmigrantes recién llegados. Estos últimos necesitaban aprender catalán para poder seguir las clases de la escuela. El hecho de ayudar a estos niños y niñas a integrarse y poder acompañarlos en su proceso de aprendizaje me realizaba como persona. Acompañar a estos niños y niñas, para mí significaba primero de todo, ser un apoyo emocional y motivador en el aprendizaje. Después, poner a su disposición conocimientos sobre la lengua catalana que ellos necesitaban para poder sobrevivir en el aula, desde frases que necesitaban para comunicarse a vocabulario sobre diferentes temas. Recuerdo que raras veces les expliqué gramática en sí, como teoría. Adaptábamos los aprendizajes al momento, a lo que ellos necesitaban para expresarse en el contexto real del aula o para hacer los deberes de la escuela. Por otro lado, recuerdo que utilizábamos unos libros que nos proporcionaba la Generalitat de Catalunya. En estos libros encontramos imágenes sobre diferentes espacios (la playa, la montaña, el supermercado...) y a partir de estas, improvisábamos conversaciones e historias sobre distintos temas. Después de esta experiencia entendí que para aprender un idioma se necesita interés, que este te sirva para algo. Aprender un idioma tiene una clara función comunicativa, por esta razón, si queremos motivar a nuestros alumnos, estos tienen que sentir el aprendizaje como algo personal, constructivo y muy significativo. Por otra parte, ya sabemos que los niños/as cuando no les interesa algo desconectan rápidamente. Durante los cuatro años en que colaboré en el taller, pude observar que lo que a un niño le interesaba, a otro le parecía aburridísimo. Encontrar la manera de motivar a cada uno de ellos fue una de las tareas más difíciles para mí, y creo que todos los recursos que llegué</p>	<p>Lafayette empieza este párrafo valorando su experiencia docente mediante la contraposición con su experiencia formativa y afirmando que, <i>aunque parezca una paradoja</i>, la primera es mayor que esta última. Con ello está presuponiendo que lo normal es pensar que la experiencia formativa es siempre mayor o por lo menos a su edad. Todo lo que viene a continuación constituye una argumentación sobre por qué considera que tiene más experiencia docente y esta <i>ha sido siempre importante a lo largo de su vida</i>.</p> <p>Con ciertos tintes emotivos Lafayette manifiesta que <i>todavía recuerda su primer contacto con la educación</i>. Seguidamente explica que esta primera experiencia tuvo lugar cuando <i>con quince años trabajó como voluntaria en un centro de promoción social</i> y describe que esta colaboración consistía en ofrecer refuerzo escolar, por un lado, <i>a niños procedentes de familias desestructuradas y, por otro, a niños inmigrantes recién llegados</i>.</p> <p>Lafayette sigue su discurso poniendo el foco exclusivamente en los niños inmigrantes y de este se deduce que ella se encargaba de reforzarles el catalán para que pudieran seguir las clases. Expresa implícitamente que esta colaboración le reconfortaba porque <i>ayudar a estos niños y niñas a integrarse y poder acompañarlos en su proceso de aprendizaje le realizaba como persona</i>.</p> <p>Posteriormente, Lafayette afirma que para ella este acompañamiento tenía dos cometidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El primero, afectivo: <i>ser un apoyo emocional y motivador en el aprendizaje</i>.</li> <li>- El segundo, <i>poner a su disposición conocimientos sobre la lengua catalana que necesitaban para poder sobrevivir en el aula (frases y vocabulario sobre diferentes temas)</i>.</li> </ul> <p>A continuación, se centra en describir la metodología que seguía para ofrecerles los conocimientos que necesitaban de catalán:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Raras veces les explicaba gramática en sí, como teoría</i>.</li> <li>- <i>Adaptaban los aprendizajes al momento: lo que los alumnos necesitaban para expresarse en el contexto real del aula o para hacer los deberes de la escuela</i>.</li> </ul>

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
	<p>a utilizar son lo que hoy en día todavía tengo en mi maleta de maestra. Recogiendo estas aportaciones, me planteo distintas preguntas. He comentado que durante cinco años he acompañado a diversos niños y niñas, pero, ¿qué significa realmente acompañar?, ¿cómo acompaña un profesor a su alumno a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿debemos adaptar siempre los aprendizajes a las necesidades de los alumnos o debemos seguir un currículo que nos guíe sobre qué se debe enseñar en cada momento?, ¿hasta qué punto es útil utilizar libros?, ¿qué alternativas existen a los libros y que realmente cumplan las funciones de estos?</p>	<p>- <i>Improvisaban conversaciones e historias sobre distintos temas a partir de las imágenes que incorporaban los libros de texto que la Generalitat de Catalunya les proporcionaba.</i></p> <p>Seguidamente, Lafayette expone las conclusiones que extrajo de esta experiencia docente:</p> <p>- <i>Para aprender un idioma se necesita interés, que te sirva para algo.</i></p> <p>- <i>El aprendizaje de un idioma tiene una clara función comunicativa, por esta razón, para motivar a los alumnos estos tienen que sentirlo como algo personal, constructivo y significativo.</i></p> <p>Pero a continuación, Lafayette, en relación con este tema, identifica una dificultad que tuvo: <i>para ella una de las tareas más difíciles fue motivar a cada uno de ellos porque los niños se desconectan rápidamente y a lo que a uno le interesa al otro le parece aburridísimo.</i></p> <p>Ante ello da a entender que buscó soluciones y los recursos que llegó a utilizar (y se supone que funcionaron bien) <i>todavía los tiene en su maleta de maestra.</i></p> <p>A pesar de estas conclusiones, Lafayette finaliza el párrafo manifestando los interrogantes que todavía se plantea en relación con estas experiencias.</p>

### Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

3.2. Subtema: Experiencias docentes relevantes: necesidades formativas e interrogantes que se plantea			
PÁRRAFO 10			
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS
<p><i>Si mi experiencia formativa es limitada, aunque parezca una paradoja, mi experiencia docente es mayor. La docencia ha sido siempre importante a lo largo de mi vida.</i></p>	<p>1. Valora su experiencia docente.</p>	<p>- Personas del discurso: Yo: profesora Nosotros: colaboradores centro social Profesores / maestros Éi: alumno / niño – alumno inmigrante Ellos: alumnos alumnos inmigrantes</p> <p>- Uso del presente / perfecto / imperfecto / indefinido</p> <p>- Polifonía: <i>Ya sabemos que los niños/as cuando no...</i></p> <p>Desdoblamiento del sujeto:</p>	<p><b>PROCESOS COGNITIVOS</b></p> <p><b>De focalización de la atención y observación de su experiencia docente.</b></p> <p>Las instrucciones que se dan en el documento guía para la elaboración del portafolio estimulan que la alumna focalice la atención y observe estos aspectos.</p> <p>Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de evaluación y toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de</p>
		PROCESO AUTORREGULADOR	NOTAS
		<p><b>De toma de conciencia</b> de la importancia que ha tenido en su vida su experiencia docente previa, mayor a la formativa.</p>	<p>El tema viene determinado por las instrucciones que se dan en el documento guía para la elaboración del portafolio.</p> <p>Alude a su experiencia docente en relación con las necesidades formativas que se desprenden de ella. Las necesidades formativas son la resolución de las preguntas que se</p>

3.2. Subtema: Experiencias docentes relevantes: necesidades formativas e interrogantes que se plantea					
PÁRRAFO 10					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESO AUTORREGULADOR	NOTAS
		<p>preguntas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Léxico valorativo: <i>Limitada, mayor, importante, desestructuradas, motivador, emocional, clara función, constructivo y significativo, rápidamente, le interesaba, aburridísimo, difíciles</i></li> <li>- Cuantificadores e intensificadores: <i>Unos, raras veces, más</i></li> <li>- <i>Estructuras paralelas: [...] lo que a un niño le interesaba, a otro le parecía aburridísimo</i></li> <li>- Verbo modal: <i>tienen que</i></li> <li>- Verbo sintendi: <i>sentir, necesitaba, me realizaba como persona, para mí significaba</i></li> <li>- Elementos de opinión: <i>Creo que</i></li> <li>- Conector condicional: <i>si</i></li> <li>- Conector contrastivo de oposición: <i>aunque</i></li> <li>- Marcador distribuidor: <i>por una parte ... por parte ...</i></li> <li>- Marcador de transición: <i>Por otro lado</i></li> </ul>	<p>focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia y evaluando.</p> <p><b>De valoración</b> de su experiencia docente.</p> <p><b>De comparación y contraste</b> de su experiencia formativa y su experiencia docente: <i>Si mi experiencia formativa es limitada [...] mi experiencia docente es mayor.</i></p> <p><b>De análisis</b> del por qué considera que tiene más experiencia docente que formativa, y la docente ha sido siempre importante a lo largo de su vida.</p> <p><b>De recuperación y de reconstrucción</b> de su experiencia docente en el <i>Centre de Promoció social Francesc Palau.</i></p> <p><b>De análisis</b> del por qué considera que esta experiencia es significativa para ella.</p>	<p><b>De búsqueda de una explicación de las razones por las cuales considera que su experiencia docente es mayor y relevante para ella:</b></p> <p><b>De toma de conciencia</b> de lo que le ha aportado su experiencia docente en el <i>Centre de Promoció social Francesc Palau:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Una concepción comunicativa, constructiva y significativa del aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente por parte de niños.</li> <li>- Toma de conciencia del papel preponderante que desempeñan la motivación y el interés en el aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente por parte de los niños.</li> <li>- Aprendizajes / recursos derivados a partir de las dificultades con las que se encontró en esta experiencia.</li> </ul>	<p>plantea a partir de su primera experiencia docente.</p>
<p><i>Todavía recuerdo mi primer contacto con la educación. Cuando tenía unos quince años, trabajé como voluntaria en un centro de promoción social llamado Centre de promoció social Francesc Palau. Yo colaboraba en el taller de refuerzo escolar en el cual participaban, por una parte, niños y niñas que procedían de familias desestructuradas y, por otra, niños/as inmigrantes recién llegados. Estos últimos necesitaban aprender catalán para poder seguir las clases de la escuela. El hecho de ayudar a estos niños y niñas a integrarse y poder</i></p>	<p><b>2. Argumenta</b> por qué considera que su experiencia docente es mayor e importante para ella.</p> <p><b>2.a. Se refiere a</b> su primera experiencia docente y <b>describe:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- el perfil de alumnos que tenía en clase y sus necesidades;</li> <li>- lo que hacían en clase;</li> <li>- y cómo ella se sentía.</li> </ul> <p><b>2.b. Informa sobre</b> lo que esa experiencia le aportó:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Unas determinadas creencias sobre</li> </ul>				



3.2. Subtema: Experiencias docentes relevantes: necesidades formativas e interrogantes que se plantea			
PÁRRAFO 10			
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESO AUTORREGULADOR
<p>acompañarlos en su proceso de aprendizaje me realizaba como persona. Acompañar a estos niños y niñas, para mí significaba primero de todo, ser un apoyo emocional y motivador en el aprendizaje. Después, poner a su disposición conocimientos sobre la lengua catalana que ellos necesitaban para poder sobrevivir en el aula, desde frases que necesitaban para comunicarse a vocabulario sobre diferentes temas. Recuerdo que raras veces les expliqué gramática en sí, como teoría. Adaptábamos los aprendizajes al momento, a lo que ellos necesitaban para expresarse en el contexto real del aula o para hacer los deberes de la escuela. Por otro lado, recuerdo que utilizábamos unos libros que nos proporcionaba la Generalitat de Catalunya. En estos libros encontramos imágenes sobre diferentes espacios (la playa, la montaña, el supermercado...) y a partir de estas, improvisábamos conversaciones e historias sobre distintos temas. Después de esta experiencia entendí que para aprender un idioma se</p>	<p>el aprendizaje de una lengua extranjera, la motivación y la enseñanza a niños.</p> <p>- Los aprendizajes que obtuve de las dificultades con las que se encontró.</p>	<p>- Marcadores organización discurso: Espacio-temporal posterior: <i>después</i></p> <p>- Conector temporal: <i>después de</i></p> <p>- Conector consecutivo: <i>por esta razón</i></p> <p><b>- Marcas autorreguladoras:</b> <i>Me planteo distintas preguntas... El hecho de... me realizaba como persona. Después de esta experiencia entendí que para... Puede observar... [...] fue una de las tareas más difíciles para mí.</i></p>	<p>PROCESO AUTORREGULADOR</p>
			NOTAS

3.2. Subtema: Experiencias docentes relevantes: necesidades formativas e interrogantes que se plantea					
i. Su primera experiencia docente: aportaciones, dificultades e interrogantes que se plantea.					
PÁRRAFO 10	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESO AUTORREGULADOR	NOTAS
<p>necesita interés, que este te sirva para algo.  Aprender un idioma tiene una clara función comunicativa, por esta razón, si queremos motivar a nuestros alumnos, estos tienen que sentir el aprendizaje como algo personal, constructivo y muy significativo. Por otra parte, ya sabemos que los niños/as cuando no les interesa algo desconectan rápidamente. Durante los cuatro años en que colaboré en el taller, pude observar que lo que a un niño le interesaba, a otro le parecía aburridísimo.  Encontrar la manera de motivar a cada uno de ellos fue una de las tareas más difíciles para mí, y creo que todos los recursos que llegué a utilizar son lo que hoy en día todavía tengo en mi maleta de maestra.</p>					
<p>Recogiendo estas aportaciones, me planteo distintas preguntas. He comentado que durante cinco años he acompañado a diversos niños y niñas, pero, ¿qué significa realmente acompañar?, ¿cómo acompaña un profesor a su alumno a lo largo del proceso de enseñanza- aprendizaje?, ¿debemos adaptar siempre los aprendizajes a las</p>	<p>3. Se refiere a las dudas / las preguntas que se plantea a partir de esta experiencia.</p>		<p>De cuestionamiento: dudas y preguntas que se plantea respecto a su primera experiencia docente.</p>	<p>De búsqueda de respuestas en relación con esta experiencia docente (proceso no resuelto).</p>	

3.2. Subtema: Experiencias docentes relevantes: necesidades formativas e interrogantes que se plantea			
PÁRRAFO 10			
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS AUTORREGULADOR
necesidades de los alumnos o debemos seguir un currículo que nos guíe sobre qué se debe enseñar en cada momento?, ¿hasta qué punto es útil utilizar libros?, ¿qué alternativas existen a los libros y que realmente cumplan las funciones de estos?.			
			NOTAS

### 3.2.2. Síntesis

#### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De toma de conciencia	EXPERIENCIAS FORMATIVAS Y DOCENTES PREVIAS RELEVANTES (Situación de partida)  La importancia que ha tenido para ella su experiencia docente previa en comparación con su experiencia formativa.	No se sabe con seguridad.	ACTO COMUNICATIVO: <b>Valora</b> su experiencia docente.  Léxico valorativo: <i>limitada, mayor, importante</i>  <i>...mi experiencia docente es mayor...</i> <i>La docencia ha sido siempre importante...</i>	<b>De focalización de la atención y observación de su experiencia docente.</b> Las instrucciones que se dan en el documento guía para la elaboración del portafolio estimulan que la alumna focalice la atención y observe estos aspectos. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de evaluación y toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia y evaluando.	<b>De valoración</b> de su experiencia docente.  <b>De puesta en relación</b> su experiencia formativa con su experiencia docente: <i>Si mi experiencia formativa es limitada [...] mi experiencia docente es mayor.</i>

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
<p>- De búsqueda de una explicación (resuelto)</p>	<p>EXPERIENCIAS FORMATIVAS Y DOCENTES PREVIAS RELEVANTES (Situación de partida)</p> <p>Los motivos por los cuales considera que su experiencia docente es importante y mayor que su experiencia formativa:</p> <p>Su experiencia en el <i>Centre de Promoció social Francesc Palau</i> le aportó:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Una concepción comunicativa, constructiva y significativa del aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente por parte de niños.</li> <li>- Toma de conciencia del papel preponderante que desempeñan la motivación y el interés en el aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente por parte de los niños.</li> <li>- Aprendizajes / recursos derivados a partir de las dificultades con las que se encontró en esta experiencia.</li> </ul>	<p>No se sabe con seguridad.</p>	<p>ACTO  <b>Argumenta</b> por qué considera que su experiencia docente es mayor e importante para ella refiriéndose a su primera experiencia docente y <b>describe</b>:  - el perfil de alumnos que tenía en clase y sus necesidades;  - lo que hacían en clase;  - y cómo ella se sentía.</p> <p><b>Informa sobre</b> lo que esa experiencia le aportó:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Unas determinadas creencias sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, la motivación y la enseñanza a niños.</li> <li>- Los aprendizajes que obtuvo de las dificultades con las que se encontró.</li> </ul>	<p><b>De análisis</b> del por qué considera que tiene más experiencia docente que formativa, y la docente ha sido siempre importante a lo largo de su vida.</p> <p><b>De recuperación y reconstrucción</b> de su experiencia docente en el <i>Centre de Promoció social Francesc Palau</i>.</p> <p><b>De análisis</b> de por qué su experiencia docente en el <i>Centre de Promoció social Francesc Palau</i> ha sido significativa para ella.</p>	
<p>- De toma de conciencia</p>	<p>EXPERIENCIAS FORMATIVAS Y DOCENTES PREVIAS RELEVANTES (Situación de partida)</p> <p>Su experiencia en el <i>Centre de Promoció social Francesc Palau</i> le aportó:</p>	<p>No se sabe con seguridad.</p>	<p>ACTO  <b>Informa sobre</b> lo que esa experiencia le aportó:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Unas determinadas creencias sobre el aprendizaje de una</li> </ul>	<p><b>De análisis</b> de su experiencia docente en el <i>Centre de Promoció social Francesc Palau</i>.</p>	<p>Esta toma de conciencia pone de manifiesto que el proceso autorregulador de búsqueda de una explicación está resuelto.</p>

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
	<p>- Una concepción comunicativa, constructiva y significativa del aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente por parte de niños.</p> <p>- Toma de conciencia del papel preponderante que desempeñan la motivación y el interés en el aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente por parte de los niños.</p> <p>- Aprendizajes / recursos derivados a partir de las dificultades con las que se encontró en esta experiencia.</p>		<p>lengua extranjera, la motivación y la enseñanza a niños.</p> <p>- Los aprendizajes que obtuvo de las dificultades con las que se encontró.</p>		
<p>- De búsqueda de una respuesta (no resuelto)</p>	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL EN EL MARCO DEL POSTGRADO</p> <p>Las dudas e interrogantes que le plantea la primera experiencia docente que tuvo.</p>	<p>En el momento de elaboración de "El punto de partida".</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO: Se refiere a las dudas / los interrogantes que se plantea a partir de esta experiencia.</p> <p><i>Recogiendo esas aportaciones, me planteo distintas preguntas...</i></p>	<p>De cuestionamiento: dudas y preguntas que se plantea respecto a su primera experiencia docente.</p>	

**b) Breve informe:**

En este párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- De toma de conciencia y evaluación de la importancia que ha tenido su experiencia docente en su vida.
- De búsqueda de las razones por las cuales considera que su experiencia docente ha sido importante en su vida (proceso resuelto).

- De toma de conciencia de que la experiencia docente en el Centre de Promoció Social Francesc Palau le ha aportado una determinada visión de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera y unas creencias concretas sobre cómo debe darse el aprendizaje de una lengua extranjera:
  - *Concepción comunicativa, constructiva y significativa del aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente por parte de niños.*
  - *Toma de conciencia del papel preponderante que desempeñan la motivación y el interés en el aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente por parte de los niños.*
  - *Aprendizajes / recursos derivados a partir de las dificultades con las que se ha encontrado en esta experiencia.*
- De búsqueda de una respuesta para las dudas y preguntas que le plantea su primera experiencia docente (proceso no resuelto). En este caso se detectan dos procesos de búsqueda de una explicación distintos: uno resuelto y otro no. El primero se considera resuelto porque se manifiesta precisamente a través de la respuesta a esta búsqueda; y el segundo, se considera no resuelto porque Lafayette lanza las dudas que tiene y para las cuales en este momento no tiene respuesta todavía.

Los procesos autorreguladores que se identifican se dan básicamente gracias a los siguientes procesos cognitivos:

- De focalización de la atención y observación de su experiencia docente. Este proceso cognitivo se manifiesta discursivamente de forma implícita y se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta y no otra. Además, se incita desde las instrucciones que se dan en el documento guía de elaboración del portafolio.
- De valoración de su experiencia docente. Proceso cognitivo que se manifiesta lingüísticamente cuando Lafayette evalúa su experiencia docente *como muy importante a lo largo de su vida.*
- De análisis de por qué considera que tiene más experiencia docente que formativa, y que su experiencia docente ha sido importante a lo largo de su vida. Este proceso, lingüística y discursivamente, se manifiesta a partir del análisis que Lafayette realiza sobre su experiencia docente en el Centre de Promoció Social Francesc Palau. Las aportaciones que le ha proporcionado esta experiencia son argumentos que apoyan la evaluación que realiza de su experiencia docente en general.
- De recuperación y reconstrucción de su experiencia docente en el Centre de Promoció Social Francesc Palau. Proceso cognitivo que se manifiesta lingüísticamente cuando la alumna pone su atención en su experiencia docente en el Centre de Promoció Social Francesc Palau y recompone los pasajes que le interesa recuperar.
- De análisis de por qué su experiencia docente en el Centre de Promoció Social Francesc Palau ha sido significativa para ella. Se manifiesta a partir de la alusión explícita a las aportaciones, aprendizajes y dudas y preguntas que le plantea.
- De puesta en relación de su experiencia docente y su experiencia formativa. Este proceso se manifiesta lingüísticamente al establecer el siguiente paralelismo: *Si mi experiencia formativa es limitada, aunque parezca una paradoja, mi experiencia docente es mayor.*
- De cuestionamiento. Proceso cognitivo que la alumna manifiesta explícitamente cuando recoge las preguntas que le plantea la experiencia vivida en el Centre de Promoció Social Francesc Palau.

### 3.3. Párrafo 11

#### 3.3.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
11	<p>Otro hecho significativo en mi experiencia en la enseñanza de lenguas fue hace unos tres meses. Tuve la oportunidad de vivir en Estados Unidos durante tres meses. Aproveché la oportunidad para sumergirme en una escuela americana. Conseguí que me dejaran trabajar como voluntaria en jardín de infancia, en el cual había niños y niñas de entre uno y seis años. Dentro de mis pequeñas aportaciones en clase, pude hacer algunas actividades en español, enseñarles palabras básicas y alguna canción. Pude ver que los niños/as tenían cierto interés y curiosidad en la lengua y esto me animó a desarrollar algunas actividades aunque me hubiese gustado despertarles una mayor motivación. Esta experiencia también me planteó ciertas dudas: ¿cómo podemos iniciar a los más pequeños en el aprendizaje de una lengua?, además de las canciones y juegos, ¿con qué otros recursos contamos los maestros?</p>	<p>A continuación, con el indefinido <i>otro</i>, Lafayette hace referencia a otra experiencia docente que considera significativa.</p> <p>En el párrafo Lafayette describe la oportunidad que tuvo durante su estancia de tres meses en Estados Unidos de colaborar como voluntaria en un jardín de infancia con niños y niñas de entre uno y seis años. A continuación, argumenta que considera esta experiencia docente significativa porque le permitió desarrollar las siguientes tareas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Hacer algunas actividades en español.</i></li> <li>- <i>Enseñar a los alumnos palabras básicas y alguna canción.</i></li> </ul> <p>Seguidamente, hace referencia a que se dio cuenta de que <i>los niños tenían cierto interés y curiosidad en la lengua</i> y cómo <i>esto le animó a desarrollar algunas actividades.</i></p> <p>Pero a continuación añade que <i>le hubiera gustado despertarles una mayor motivación.</i></p> <p>Finalmente, Lafayette termina el párrafo refiriéndose también a las dudas que le planteó esta experiencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>¿Cómo podemos iniciar a los más pequeños en el aprendizaje de una lengua?</i></li> <li>- <i>Además de las canciones y juegos, ¿con qué otros recursos contamos los maestros?</i></li> </ul>

#### Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

PÁRRAFO 11	ii. Su experiencia en el jardín de infancia de EEUU: aportaciones e interrogantes que se plantea.				
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESO AUTORREGULADOR	NOTAS
<p>Otro hecho significativo en mi experiencia en la enseñanza de lenguas fue hace unos tres meses.</p>	<p>1. <b>Valora</b> la experiencia docente que tuvo hace tres años y a la que se va a referir a continuación.</p> <p>2. <b>Informa</b> sobre cuál fue esta experiencia.</p>	<p>- Personas del discurso: Yo: alumna / voluntaria en jardín de infancia Nosotros: maestros Ellos: niños jardín de infancia Personas a cargo jardín de infancia</p> <p>- Uso del imperfecto / indefinido / presente</p> <p>- Polifonía: desdoblamiento del sujeto: preguntas</p> <p>- Léxico valorativo:</p>	<p><b>De focalización de la atención y observación de su experiencia docente.</b></p> <p>Las instrucciones que se dan en el documento guía para la elaboración del portafolio estimulan que la alumna focalice la atención y observe estos aspectos.</p> <p>Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión.</p>	<p><b>De búsqueda de una explicación de los motivos por los cuales considera que su experiencia docente ha sido siempre importante en su vida y mayor que la formativa:</b></p> <p><b>De toma de conciencia de lo que le ha aportado esta experiencia docente en el jardín de infancia de EEUU, fue significativa porque le permitió realizar las siguientes aportaciones en clase:</b></p>	<p>Este párrafo forma parte de la argumentación del párrafo anterior: por qué considera que su experiencia docente ha sido siempre importante a lo largo de su vida.</p> <p>El tema viene determinado por las instrucciones que se</p>

PÁRRAFO 11					
ii. Su experiencia en el jardín de infancia de EEUU: aportaciones e interrogantes que se plantea.					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESO AUTORREGULADOR	NOTAS
<p>oportunidad para sumergirme en una escuela americana. Conseguí que me dejaran trabajar como voluntaria en jardín de infancia, en el cual había niños y niñas de entre uno y seis años.</p> <p>Dentro de mis pequeñas aportaciones en clase, pude hacer algunas actividades en español, enseñarles palabras básicas y alguna canción. Pude ver que los niños/as tenían cierto interés y curiosidad en la lengua y esto me animó a desarrollar algunas actividades aunque me hubiese gustado despertarles una mayor motivación.</p>	<p>3. <b>Argumenta</b> por qué la considera significativa mediante la exposición de lo que pudo aportar a las clases:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades de español.</li> <li>- Palabras básicas.</li> <li>- Alguna canción.</li> </ul> <p>Y la reacción que tuvieron los alumnos antes estas actividades: interés y curiosidad.</p> <p>3. <b>Informa</b> sobre las dudas / las preguntas que se planteó a partir de esta experiencia.</p>	<p>Significativo, oportunidad, pequeñas aportaciones</p> <p>palabras básicas</p> <p>- Cuantificadores e intensificadores: <i>cierto, alguna / s</i></p> <p>- Verbo sintendi: <i>me animó</i></p> <p><i>me hubiese gustado</i></p> <p>- Conector contrastivo de oposición: <i>aunque</i></p> <p>- Conector aditivo: <i>además de</i></p> <p>- <b>Marcas autorreguladoras:</b> <i>Me planteó ciertas dudas...</i></p>	<p>Además, los procesos autorreguladores de evaluación y toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia y evaluando.</p> <p><b>De recuperación y de reconstrucción</b> de su experiencia docente en EEUU.</p> <p><b>De análisis</b> del por qué considera que esta experiencia es significativa para ella.</p>	<p>Realizar en la clase del jardín de infancia de EEUU actividades en español, palabras básicas, alguna canción, actividades que despertaban cierto interés y curiosidad de los niños y niñas hacia la lengua.</p>	<p>dan en el documento guía para la elaboración del portafolio.</p> <p>Alude a su experiencia docente en relación con las necesidades formativas que se desprenden de ella.</p> <p>Las necesidades formativas son la resolución de las preguntas que se plantea a partir de su primera experiencia docente.</p>
<p>Esta experiencia también me planteó ciertas dudas: ¿cómo podemos iniciar a los más pequeños en el aprendizaje de una lengua?, además de las canciones y juegos, ¿con qué otros recursos contamos los maestros?</p>				<p><b>De cuestionamiento:</b> dudas y preguntas que se plantea respecto a su primera experiencia docente.</p> <p><b>De búsqueda de respuestas en relación con esta experiencia docente (proceso no resuelto).</b></p>	



### 3.3.2. Síntesis

#### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
<p>- De búsqueda de una explicación (resuelto)</p>	<p>EXPERIENCIAS FORMATIVAS Y DOCENTES PREVIAS RELEVANTES (Situación de partida)</p> <p>Los motivos por los cuales considera que su experiencia docente es importante y mayor que su experiencia formativa:</p> <p>Su experiencia docente en el Jardín de infancia de EEUU fue significativa porque le permitió realizar las siguientes aportaciones en clase:</p> <p>Realizar en la clase del jardín de infancia de EEUU actividades en español, palabras básicas, alguna canción, actividades que despertaban cierto interés y curiosidad de los niños y niñas hacia la lengua.</p>	<p>No se sabe con seguridad.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p><b>Valora</b> la experiencia docente que tuvo hace tres años en un jardín de infancia en EEUU.</p> <p><b>Informa</b> sobre cuál fue esta experiencia.</p> <p><b>Argumenta</b> por qué considera significativa esta experiencia mediante la exposición de lo que pudo aportar a las clases y la reacción que tuvieron los alumnos.</p> <p><i>Dentro de mis pequeñas aportaciones en clase, puede hacer... pude ver... ..me animó a...</i></p>	<p><b>De focalización de la atención y observación</b> de su experiencia docente.</p> <p>Las instrucciones que se dan en el documento guía para la elaboración del portafolio estimulan que la alumna focalice la atención y observe estos aspectos.</p> <p>Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión.</p> <p>Además, los procesos autorreguladores de evaluación y toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia y evaluando.</p> <p><b>De focalización de la atención y observación</b> de su experiencia docente en EEUU.</p> <p>Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión.</p> <p><b>De recuperación y reconstrucción</b> de su experiencia docente en EEUU.</p> <p><b>De análisis</b> del por qué considera que esta experiencia es significativa para ella.</p>	

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De toma de conciencia	EXPERIENCIAS FORMATIVAS Y DOCENTES PREVIAS RELEVANTES (Situación de partida) Lo que le aportó su experiencia docente en el jardín de infancia de EEUU:  Fue significativa porque le permitió realizar las siguientes aportaciones en clase:  Realizar en la clase del jardín de infancia de EEUU actividades en español, palabras básicas, alguna canción, actividades que despertaban cierto interés y curiosidad de los niños y niñas hacia la lengua.	No se sabe con seguridad.	ACTO COMUNICATIVO:  <b>Argumenta</b> por qué considera significativa esta experiencia mediante la exposición de lo que pudo aportar a las clases y la reacción que tuvieron los alumnos.  <i>Dentro de mis pequeñas aportaciones en clase, pude hacer... pude ver... ...me animó a...</i>	<b>De focalización de la atención y observación de su experiencia docente en EEUU.</b>  Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión  <b>De análisis</b> del por qué considera que esta experiencia es significativa para ella.	La manifestación de esta toma de conciencia supone que el proceso de autorregulación de búsqueda de una explicación esté resuelto.
- De búsqueda de una respuesta (no resuelto)	EXPERIENCIAS FORMATIVAS Y DOCENTES PREVIAS RELEVANTES (Situación de partida) Las dudas e interrogantes que le plantea la experiencia docente que tuvo en un jardín de infancia en EEUU.	Probablemente en el momento en que tuvo lugar la experiencia, pero no se puede asegurar al 100%. Motivo: me planteó (uso de indefinido).	ACTO COMUNICATIVO: <b>Se refiere a</b> las dudas / los interrogantes que se plantea a partir de esta experiencia.  <i>Esta experiencia también me planteó ciertas dudas...</i>	<b>De cuestionamiento:</b> dudas y preguntas que se plantea respecto a su primera experiencia docente.	

#### b) Breve informe:

Siguiendo lo expuesto en el párrafo, en este Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

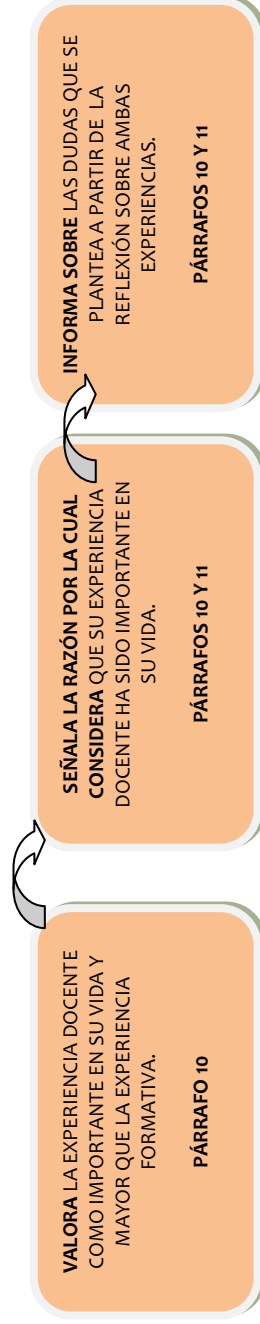
- De búsqueda de una explicación de las razones por las cuales considera que su experiencia docente ha sido importante en su vida (proceso resuelto).

- De toma de conciencia de que la experiencia docente en un jardín de infancia de EEUU fue significativa para ella porque le permitió realizar las siguientes aportaciones en clase: Realizar en la clase del jardín de infancia de EEUU actividades en español, palabras básicas, alguna canción, actividades que despertaban cierto interés y curiosidad de los niños y niñas hacia la lengua.
- De búsqueda de una respuesta a las dudas y preguntas que se planteó cuando tuvo esta experiencia docente (proceso no resuelto).

Tal como se ha indicado en el informe del párrafo anterior, las aportaciones que le brindó esta experiencia docente son unos de los argumentos por los cuales considera que su experiencia docente en general es importante para ella. Por tanto, los procesos que se dan en este párrafo forman parte del mismo ciclo autorregulador que los del párrafo 10.

En esta ocasión también se detectan dos procesos de búsqueda de una explicación distintivos: uno resuelto y otro no. El primero se considera resuelto porque se manifiesta precisamente a través de la respuesta a esta búsqueda; y el segundo, se considera no resuelto porque Lafayette lanza las dudas que le planteó la experiencia y para las cuales en este momento no tiene respuesta todavía.

Discursivamente, Lafayette primero valora su experiencia docente, en comparación a la formativa, como mayor y de importancia para su vida; y posteriormente, de forma implícita, señala que el motivo de que eso sea así se encuentra en lo que le han aportado las dos experiencias docentes más significativas que ha tenido. Esta argumentación se basa en la exposición de lo que le han aportado estas dos experiencias docentes y se extiende hasta el párrafo 11. En el párrafo 10 expone lo que le aportó la experiencia docente en el “Centre de Promoció Social Francesc Palau” y en el 11, se centra en analizar las aportaciones de su experiencia docente en un jardín de infancia de Estados Unidos.



Lafayette inicia un ciclo autorregulador con la evaluación y toma de conciencia del papel preponderante que ha tenido para ella su experiencia docente en comparación con su experiencia formativa y va un paso más allá señalando las razones que le han llevado a esa conclusión. Las razones que explican esta valoración se fundamentan en procesos de concienciación sobre la relevancia que han tenido para ella dos de sus experiencias docentes y lo que estas le han aportado. Estos procesos de toma de conciencia lo más probable es que hayan tenido lugar tanto previamente al inicio del ciclo autorregulador (y, por tanto, hayan influido en la evaluación) como a lo largo del proceso reflexivo que conlleva la búsqueda de una explicación respecto a la valoración que realiza sobre su experiencia docente. Finalmente, inicia un proceso autorregulador de búsqueda de una respuesta no resuelto que Lafayette pone de manifiesto a través de la explicitación de las dudas y preguntas que le plantean las dos experiencias docentes resaltadas.

### 3.4. Párrafo 12

#### 3.4.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
12	<p>Además de considerar importante mi experiencia como docente, también considero que la experiencia como aprendiz es de vital importancia. Desde pequeña he convivido con dos lenguas en casa, el catalán y el castellano. Mi lengua materna siempre ha sido el castellano, pero en casa he hablado las dos lenguas indistintamente, castellano con mi madre y catalán con mi padre. Este hecho, creo que me ha hecho una persona más abierta e interesada por los idiomas. El hecho de sentir que era competente en dos idiomas del mismo modo, y que los dos me servían para expresar mis ideas, emociones y necesidades, me ha motivado a tener incluso curiosidad por otras lenguas. Desde los siete años hasta ahora me he estado formando en la lengua inglesa. El francés llegó más tarde y también dejé de estudiarlo antes. He vivido dos experiencias muy diferentes con el aprendizaje del inglés y el del francés y el resultado, obviamente, también ha sido distinto.</p>	<p>En este párrafo Lafayette retoma su experiencia como alumna y la valora contraponiéndola en primera instancia a la experiencia docente y manifestando que si bien considera importante la segunda, la primera es de <i>vital importancia</i>. Seguidamente, argumenta por qué es así.</p> <p>Para ello, primero describe su experiencia lingüística en referencia a dos lenguas, el castellano y el catalán, con las que ha convivido desde pequeña en casa. Al respecto informa de que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>El castellano siempre ha sido su lengua materna.</i></li> <li>- <i>Pero ha usado indistintamente las dos en casa: castellano con su madre; y catalán, con su padre.</i></li> </ul> <p>Seguidamente, opina que el hecho de convivir desde pequeña con dos lenguas y sentir que era competente en las dos al mismo nivel cree que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Le ha hecho una persona más abierta e interesada por los idiomas.</i></li> <li>- <i>Le ha motivado a tener curiosidad por las lenguas.</i></li> </ul> <p>A continuación prosigue el relato de su bibliografía lingüística refiriéndose a que desde los siete años estudia inglés y a que también ha estudiado francés pero por un período de tiempo más corto (<i>empezó más tarde y lo dejó antes</i>).</p> <p>Por último, Lafayette compara las experiencias de aprendizaje de inglés y el francés, y llega a la conclusión de que <i>han sido muy diferentes</i>, al igual que <i>el resultado</i>.</p>

### Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

3.3. Subtema: Sus experiencias de aprendizaje de L1 y LLEE: necesidades formativas e interrogantes que se plantea					
PÁRRAFO 12					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESO AUTORREGULADOR	NOTAS
Además de considerar importante mi experiencia como docente, también considero que la experiencia como aprendiz es de vital importancia.	1. Valora su experiencia de aprendiz de lenguas.	- Personas del discurso: Yo: aprendiz de lenguas - Uso del presente / perfecto / imperfecto / indefinido - Léxico valorativo: importante de vital importancia competente muy diferentes distinto - Cuantificadores e intensificadores: más, muy, de vital - Verbo sintendi: [...] me ha hecho una persona más abierta e interesada por... sentir... [...] para expresar mis ideas, emociones y necesidades... Me ha motivado a tener incluso curiosidad por otras lenguas... He vivido dos experiencias muy diferentes... - Elementos de opinión: Considerar Considero que Creo que ideas - Conector aditivo: además de, incluso - Adverbio modal de certeza: obviamente	<b>De focalización de la atención y observación de su experiencia de aprendiz de lenguas.</b> La intervención tutorial hace que la alumna focalice la atención y observe estos aspectos. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de evaluación y toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia y evaluando. <b>De valoración de su experiencia como aprendiz de otras lenguas.</b> <b>De comparación y contraste de su experiencia docente y de su experiencia de aprendiz de lenguas.</b> <b>De análisis de por qué considera que su experiencia de aprendiz de lenguas es de vital importancia para ella.</b> La intervención tutorial hace que la alumna analice por qué. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. <b>De recuperación y reconstrucción de su experiencia como aprendiz de las L1.</b> La intervención tutorial hace que la alumna focalice la atención y observe	<b>De toma de conciencia de la importancia vital que ha tenido para ella su experiencia como aprendiz de lenguas.</b> <b>De búsqueda de una explicación de las razones por las cuales considera que su experiencia como aprendiz de lenguas (L1 y LLEE) ha sido de vital importancia para ella. Ello desemboca en la siguiente toma de conciencia:</b> - Aprendizaje de castellano y catalán como L1 desde pequeña le ha aportado lo siguiente: -Ha fomentado en ella una actitud abierta y de curiosidad por los idiomas. - La llevó a estudiar inglés desde	El tema fue sugerido por la intervención tutorial en la retroalimentación que la alumna recibió del primer borrador del documento.
	2. Argumenta por qué considera su experiencia de aprendiz de lenguas como de vital importancia.				
Desde pequeña he convivido con dos lenguas en casa, el catalán y el castellano. Mi lengua materna	2.a. Informa sobre las dos primeras lenguas que aprendió de				

3.3. Subtema: Sus experiencias de aprendizaje de L1 y LLEE: necesidades formativas e interrogantes que se plantea				
PÁRRAFO 12				
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESO AUTORREGULADOR
<p>siempre ha sido el castellano, pero en casa he hablado las dos lenguas indistintamente, castellano con mi madre y catalán con mi padre.</p> <p>Este hecho, creo que me ha hecho una persona más abierta e interesada por los idiomas. El hecho de sentir que era competente en dos idiomas del mismo modo, y que los dos me servían para expresar mis ideas, emociones y necesidades, me ha motivado a tener incluso curiosidad por otras lenguas.</p> <p>Desde los siete años hasta ahora me he estado formando en la lengua inglesa. El francés llego más tarde y también dejé de estudiarlo antes.</p> <p>He vivido dos experiencias muy diferentes con el aprendizaje del inglés y el francés y el resultado, obviamente, también ha sido distinto.</p>	<p>pequeña y su uso.</p> <p>2.b. <b>Expone</b> qué le ha aportado convivir con el castellano y el catalán desde pequeña: -Ha fomentado en ella una actitud abierta y de curiosidad por los idiomas. - La llevó a estudiar inglés desde los 7 años y más tarde, el francés.</p> <p>3. <b>Valora</b> como muy diferentes sus experiencias de aprendizaje del inglés y del francés.</p>	<p><b>- Marcas autorreguladoras:</b> Este hecho creo que ... [...] me ha hecho una persona más abierta e interesada por... sentir... [...] para expresar mis ideas, emociones y necesidades... Me ha motivado a tener incluso curiosidad por otras lenguas... He vivido dos experiencias muy diferentes... ...es vital...</p>	<p>estos aspectos. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión.</p> <p><b>De análisis</b> de lo que le ha aportado haber aprendido el castellano y el catalán desde pequeña.</p> <p><b>De recuperación y comparación</b> de sus experiencias de aprendizaje del inglés y del francés. (Este proceso presupone otro previo de focalización de la atención y observación de estas experiencias).</p>	<p>los 7 años y más tarde, el francés.</p> <p>- Aportaciones que se han derivado de las experiencias como aprendiente de inglés y francés: - Metodología diferentes. - Resultados distintos.</p>
				NOTAS

### 3.4.2. Síntesis

#### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De toma de conciencia	EXPERIENCIAS APRENDIENTE DE LENGUAS (Situación de partida)  La importancia vital que ha tenido para ella sus experiencias aprendiente de lenguas.	En el momento de elaboración de "El punto de partida".	ACTO COMUNICATIVO: <b>Valora</b> su experiencia de aprendiente de lenguas.  ... <i>también considero que la experiencia como aprendiente es de vital importancia...</i>	<b>De focalización de la atención y observación de su experiencia</b> de aprendiente de lenguas. La intervención tutorial hace que la alumna focalice la atención y observe estos aspectos. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de evaluación y toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia y evaluando.  <b>De valoración de su experiencia</b> como aprendiente de otras lenguas.  <b>De comparación y contraste de su experiencia docente y de su experiencia de aprendiente de lenguas.</b>  <b>De análisis de por qué considera estas experiencias significativas para ella.</b>  <b>De recuperación y reconstrucción de su experiencia</b> como aprendiente de las L1.	El tema fue sugerido por la intervención tutorial en la retroalimentación que la alumna recibió del primer borrador del documento.
- De búsqueda de una explicación (proceso resuelto)	EXPERIENCIAS APRENDIENTE DE LENGUAS (Situación de partida)  Razones por las cuales considera que su experiencia como aprendiente de lenguas (L1 y LLEE) ha sido de vital importancia para ella:  - Aprendizaje de castellano y catalán como L1 desde pequeña le ha aportado lo siguiente: -Ha fomentado en ella una actitud abierta y de curiosidad por los idiomas.	No se sabe con seguridad.	ACTO COMUNICATIVO: <b>Expone</b> qué le ha aportado convivir con el castellano y el catalán desde pequeña.  <i>Este hecho creo que me ha hecho una persona...</i> <i>El hecho de... me ha motivado a...</i>  <b>Valora</b> como muy diferentes sus experiencias de aprendizaje del		

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
	<p><b>RESPECTO A:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La llevó a estudiar inglés desde los 7 años y más tarde, el francés.</li> <li>- Aportaciones que se han derivado de las experiencias como aprendiente de inglés y francés: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Metodologías diferentes.</li> <li>- Resultados distintos.</li> </ul> </li> </ul>		<p>inglés y del francés.</p> <p><i>He vivido dos experiencias muy diferentes... es vital...</i></p>		
- De toma de conciencia	<p>EXPERIENCIAS APRENDIENTE DE LENGUAS (Situación de partida)</p>	No se sabe con seguridad.	<p>ACTO COMUNICATIVO:  <b>Expone</b> qué le ha aportado convivir con el castellano y el catalán desde pequeña.</p> <p><i>Este hecho creo que me ha hecho una persona...</i></p> <p><i>El hecho de... me ha motivado a...</i></p> <p><b>Valora</b> como muy diferentes sus experiencias de aprendizaje del inglés y del francés.</p> <p><i>He vivido dos experiencias muy diferentes... es vital...</i></p>	<p><b>De análisis de</b> por qué considera estas experiencia significativas para ella.</p> <p><b>De recuperación y reconstrucción de</b> su experiencia como aprendiente de las L1.</p> <p><b>De análisis de</b> lo que le ha aportado haber aprendido el castellano y el catalán desde pequeña.</p> <p><b>De recuperación y comparación de</b> sus experiencias de aprendizaje del inglés y del francés.  (Este proceso presupone otro previo de focalización de la atención y observación de estas experiencias).</p>	

**b) Breve informe:**

En este párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- De toma de conciencia y evaluación de la importancia vital que ha tenido para ella su experiencia como aprendiente de lenguas.
- De búsqueda de las razones por las cuales considera que su experiencia como aprendiente de lenguas ha tenido una importancia vital para ella.



- De toma de conciencia de lo que le han aportado sus experiencias como aprendiente de lenguas:
  - *Aprendizaje de castellano y catalán como L1 desde pequeña le ha aportado lo siguiente:*
    - *Ha fomentado en ella una actitud abierta y de curiosidad por los idiomas.*
    - *La llevó a estudiar inglés desde los 7 años y más tarde, el francés.*
  - *Aportaciones que se han derivado de las experiencias como aprendiente de inglés y francés:*
    - *Metodologías diferentes.*
    - *Resultados distintos.*

Los procesos autorreguladores que se identifican se dan básicamente gracias al hecho de que Lafayette focaliza su atención y observa sus experiencias como aprendiente de lenguas (proceso cognitivo de focalización de la atención), recupera y reconstruye lo más importante de su experiencia como aprendiente de lenguas y analiza lo que le han aportado. Este tema le viene sugerido por la tutora en la retroalimentación que recibe del primer borrador del documento.

La toma de conciencia de que las experiencias de aprendizaje que ha tenido de inglés y de francés son muy diferentes, las propicia un proceso cognitivo de recuperación y puesta en relación de ambas.

### 3.5. Párrafo 13

#### 3.5.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
13	Empecé a estudiar inglés en la academia cuando tenía siete años hasta que cumplí los dieciocho. Prácticamente todos los cursos tuve la misma profesora, C <sup>1</sup> . Ella es de Inglaterra y desde que la conozco muy raras veces la he oído hablar en castellano. Es increíble, pero no recuerdo ningún momento de pensar que estaba absolutamente perdida en clase, porque aunque la lengua vehicular fuese en inglés, siempre había otros elementos (gestuales, contextuales) que me permitían seguir la clase. En clase teníamos un libro con gramática y ejercicios, pero C siempre tenía una alternativa a las aburridas explicaciones y ejemplos que el libro nos daba: juegos de mesa, juegos teatrales, dinámicas de grupo... recursos que me han acompañado incluso en los niveles superiores (first certificate y advanced certificate).	En primer lugar, Lafayette contextualiza la experiencia de aprendizaje de inglés: estudió en una academia desde los siete hasta los dieciocho y prácticamente todos los cursos tuvo a la misma profesora. A continuación, Lafayette implícitamente valora positivamente la metodología que la profesora seguía en las clases de inglés. Esto es así porque utiliza cierto tono de admiración para hacer referencia a que la profesora raras veces hablaba en otra lengua que no fuera el inglés y que, por increíble que sea, <i>no recuerda ningún momento en el que se sintiera absolutamente perdida en clase</i> . Seguidamente, describe lo que la profesora hacía en clase para que los alumnos no se perdieran (empleaba gestos, elementos contextuales, juegos, etc.). Concluye que <i>estos recursos le han acompañado incluso hasta niveles superiores</i> . De todo esto se desprende una valoración positiva de la metodología que la profesora utilizaba.

<sup>1</sup> Se salvaguarda la identidad de la profesora.

**Concreción del análisis en los siguientes aspectos:**

ii. Su experiencia de aprendizaje del inglés y la metodología que utilizaba la profesora.			
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS
<p>Empecé a estudiar inglés en la academia cuando tenía siete años hasta que cumplí los dieciocho.</p>	<p>1. Informa sobre su experiencia de aprendizaje del inglés.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Personas del discurso: Yo: aprendiente de inglés Ella: la profesora de inglés Nosotros: alumnos de la clase de inglés</li> <li>- Uso del indefinido / imperfecto / presente / perfecto</li> <li>- Léxico valorativo: <i>es increíble absolutamente aburridas explicaciones y ejemplos</i></li> <li>- Cuantificadores e intensificadores: <i>muy raras veces</i></li> <li>- Verbo sintiendi: <i>Es increíble...</i></li> <li>- Conector contrastivo de oposición: <i>pero, aunque</i></li> <li>- Conector causativo: <i>porque</i></li> <li>- Conector aditivo: <i>incluso</i></li> </ul>	<p><b>De focalización de la atención y observación de su experiencia de aprendizaje del inglés.</b> La intervención tutorial hace que la alumna focalice la atención y observe esta experiencia. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.</p> <p><b>De recuperación y reconstrucción de su experiencia como aprendiente de inglés.</b></p>
<p>Prácticamente todos los cursos tuve la misma profesora, C. Ella es de Inglaterra y desde que la conozco muy raras veces la he oído hablar en castellano. Es increíble, pero no recuerdo ningún momento de pensar que estaba absolutamente perdida en clase, porque aunque la lengua vehicular fuese en inglés, siempre</p>	<p>2. Valora positivamente la metodología que la profesora empleaba en clase.</p> <p>2.a. Informa sobre su profesora.</p> <p>2.b. Describe lo que hacían en clase.</p>		<p><b>De análisis de por qué su experiencia de aprendizaje de lenguas ha sido de vital importancia para ella.</b></p> <p><b>De recuperación y reconstrucción de su experiencia como aprendiente de inglés.</b></p> <p><b>De valoración de esta experiencia.</b></p>
			<p><b>PROCESOS AUTOREGULADOR</b></p> <p><b>De búsqueda de una explicación de los motivos por los cuales considera que su experiencia como aprendiente de lenguas ha sido de vital importancia para ella:</b></p> <p>Su primera experiencia como aprendiente de inglés fue relevante para ella porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Considera positiva la metodología que la profesora seguía en las clases de inglés.</li> <li>- Las clases de inglés le aportaron recursos para afrontar cursos de nivel superior.</li> </ul> <p><b>Toma conciencia de la metodología que seguía la profesora de inglés y de lo que le aportó, y valora la experiencia positivamente.</b></p>
			<p><b>NOTAS</b></p> <p>En estos casos la simple alusión en el portafolio a una experiencia ya indica que es relevante para la alumna, porque lleva una toma de conciencia implícita: si hace referencia es porque es relevante. No obstante, aquí lo que empuja a la alumna a focalizar la atención en esta experiencia es la tutora.</p>

PÁRRAFO 13			
ii. Su experiencia de aprendizaje del inglés y la metodología que utilizaba la profesora.			
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS
había otros elementos (gestuales, contextuales) que me permitían seguir la clase. En clase teníamos un libro con gramática y ejercicios, pero C siempre tenía una alternativa a las aburridas explicaciones y ejemplos que el libro nos daba: juegos de mesa, juegos teatrales, dinámicas de grupo... recursos que me han acompañado incluso en los niveles superiores (first certificate y advanced certificate).			
			PROCESO AUTORREGULADOR
			NOTAS

### 3.5.2. Síntesis

#### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De búsqueda de una explicación (resuelto)	EXPERIENCIAS APRENDIENTE DE LENGUAS (Situación de partida)	No se sabe con seguridad.	ACTO COMUNICATIVO: <b>Informa</b> sobre su primera experiencia de aprendizaje del inglés.	<b>De focalización de la atención y observación</b> de su primera experiencia de aprendizaje del inglés.	
	Los motivos por los cuales considera que su experiencia como aprendiente de lenguas es de vital importancia para ella:  Su primera experiencia como aprendiente de inglés fue relevante para ella porque:  - Considera positiva la metodología que la profesora seguía en las clases de inglés..		<b>Informa</b> sobre que las clases de su primera experiencia de aprendizaje del inglés le aportaron recursos para afrontar cursos de nivel superior.  ...recursos que me han acompañado incluso...  <b>Informa</b> sobre la profesora y lo que hacían en clase. <b>Valora</b> positivamente la metodología	<b>De análisis de por qué su experiencia de aprendizaje de lenguas ha sido de vital importancia para ella.</b>  <b>De recuperación y reconstrucción</b> de su experiencia como aprendiente de inglés.  <b>De valoración</b> de esta experiencia.	

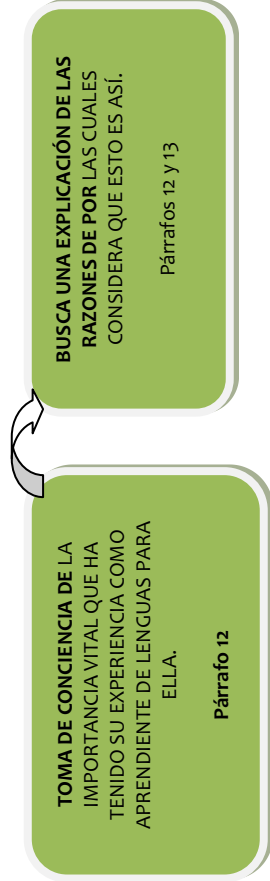
PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De toma de conciencia	- Las clases de inglés le aportaron recursos para afrontar cursos de nivel superior.	EXPERIENCIAS APRENDIENTE DE LENGUAS (Situación de partida)  - La metodología que se seguía en las clases de inglés y que le parece positiva - Lo que le aportaron las clases de inglés	que la profesora empleaba en clase.  <i>Muy raras veces... Es increíble pero no recuerdo ningún momento de...</i>		

### b) Breve informe:

Siguiendo lo expuesto en el párrafo anterior, en este Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- De búsqueda de las razones por las cuales considera que su experiencia como aprendiente de lenguas ha sido de vital importancia en su vida. Su primera experiencia como aprendiente de inglés fue relevante para ella porque:
  - *Considera positiva la metodología que la profesora seguía en las clases de inglés.*
  - *Las clases de inglés le aportaron recursos para afrontar cursos de nivel superior.*
- De toma de conciencia de lo que le ha aportado su experiencia de aprendizaje de inglés.

Los procesos autorreguladores que la alumna manifiesta aquí forman parte del mismo ciclo autorregulador iniciado en el párrafo 12. De tal manera que en el párrafo 12 Lafayette empieza manifestando la toma de conciencia de la importancia vital que ha tenido para ella su experiencia como aprendiente de otras lenguas y en entre ese mismo párrafo y en el 13, explica los motivos por los cuales esto es así.



La continuación de este ciclo autorregulador se produce gracias al hecho de que Lafayette focaliza su atención y observa su experiencia como aprendiz de inglés LE (proceso cognitivo de focalización de la atención y observación), justifica por qué ha sido tan relevante para ella (proceso cognitivo de análisis) a partir de la recuperación y reconstrucción de los pasajes para ella más relevantes (proceso de recuperación y reconstrucción) y la valora (proceso de valoración). Este tema le viene sugerido por la tutora en la retroalimentación que recibe del primer borrador del documento.

El proceso cognitivo de análisis discursivamente se manifiesta a través de la descripción valorativa de lo que tanto la profesora como los estudiantes hacían en clase.

### 3.6. Párrafo 14

#### 3.6.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
14	<p>El caso del francés es bastante diferente. Solamente lo estudié en la escuela, durante cinco años. Siempre seguimos el libro y el cuaderno, y no recuerdo haber hecho ni una clase que saliera un poco de lo normal. La maestra nos hablaba en catalán y nos hacía todas las explicaciones en nuestra lengua, luego, éramos nosotros los que teníamos que hacer los ejercicios en francés. A pesar de esto, a lo largo de estos cinco años aprendí francés y actualmente me puedo comunicar en esta lengua, no del mismo modo que en inglés, pero puedo hacerlo. El hecho de haber aprendido francés, aunque las circunstancias no fuesen las mismas (y obviamente no al mismo nivel que el inglés), me plantea ciertos interrogantes: ¿se puede aprender un idioma partiendo de planteamientos pedagógicos completamente diferentes?, ¿dónde reside la diferencia?, ¿en qué se diferencian los resultados?</p>	<p>En este caso, Lafayette se refiere a su proceso de aprendizaje del francés y lo compara con el del inglés calificándolo como <i>bastante diferente</i>.</p> <p>A continuación, proporciona información contextual: lo estudió durante cinco años en la escuela, y prosigue su discurso explicando qué hacían en clase (tanto los alumnos como la maestra):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seguían siempre el mismo libro y cuaderno (no recuerda haber hecho nunca ni una clase que saliera un poco de lo normal).</li> <li>- La maestra les hablaba y daba todas las explicaciones en catalán.</li> <li>- A continuación, los alumnos tenían que realizar los ejercicios en francés.</li> </ul> <p>De esta descripción se desprende una valoración de la metodología que la profesora seguía en clase no tan positiva como en el caso del inglés.</p> <p>No obstante, posteriormente, con la expresión <i>a pesar de esto Lafayette da a entender que piensa que seguramente no es la mejor metodología para enseñar/aprender una lengua, pero afirma que aún así, aprendió francés y actualmente se puede comunicar esta lengua</i>. Aclara que no al mismo nivel que en inglés pero que puede. Por tanto, matiza la valoración negativa que implícitamente acaba de realizar.</p> <p>De nuevo, Lafayette concluye el párrafo planteándose algunos interrogantes que, en este caso, derivan de la experiencia de haber aprendido dos lenguas de manera diferente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>¿Se puede aprender un idioma partiendo de planteamientos pedagógicos completamente diferentes?</i></li> <li>- <i>¿Dónde reside la diferencia?</i></li> <li>- <i>¿En qué se diferencian los resultados?</i></li> </ul>

**Concreción del análisis en los siguientes aspectos:**

iii. Su experiencia de aprendizaje del francés y la metodología en la didáctica de LLEE y sus resultados de aprendizaje:					
PÁRRAFO 14	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESO AUTORREGULADOR	NOTAS
<p><i>El caso del francés es bastante diferente. Solamente lo estudié en la escuela, durante cinco años. Siempre seguimos el libro y el cuaderno, y no recuerdo haber hecho ni una clase que saliera un poco de lo normal. La maestra nos hablaba en catalán y nos hacía todas las explicaciones en nuestra lengua. luego, éramos nosotros los que teníamos que hacer los ejercicios en francés.</i></p>	<p><b>1. Valora</b> negativamente la metodología que seguía en clase de francés:</p> <p>1.a. Contrapone la metodología que se seguía en las clases de francés a la del inglés.</p> <p>1.b. Informa sobre lo que hacían en clase.</p> <p>1.c. Describe lo que hacían la profesora y los alumnos.</p> <p><b>2. Matiza valoración anterior:</b></p> <p>2.a. Informa de que, pese a la metodología, aprendió francés y puede comunicarse en esa lengua.</p>	<p>- Personas del discurso: Yo: aprendiente de francés Ella: la profesora de francés Nosotros: integrantes de la clase de francés</p> <p>alumnos de la clase de francés</p> <p>- Uso del indefinido / imperfecto / presente</p> <p>- Polifonía: desdoblamiento del sujeto: preguntas</p> <p>- Léxico valorativo: <i>bastante diferente</i></p> <p>- Cuantificadores e intensificadores: <i>bastante, ni una, un poco de</i></p> <p>- Conector temporal: <i>luego</i></p> <p>- Conector contrastivo de concesión: <i>a pesar de</i></p> <p>- Conector contrastivo de oposición</p> <p><i>aunque, pero</i></p> <p>- Adverbio modal de certeza: <i>obviamente</i></p> <p>- <b>Marcas autorreguladoras:</b> <i>El caso del francés es bastante diferente</i></p> <p>[...] <i>no del mismo modo que en...</i> [...] <i>no al mismo nivel que en...</i> <i>(en comparación con el inglés).</i> <i>El hecho de haber aprendido... Aprendí...</i> <i>Actualmente me puedo comunicar en esta lengua...</i></p>	<p><b>De análisis</b> de por qué considera que su experiencia de aprendizaje de lenguas es de vital importancia para ella.</p> <p><b>De focalización de la atención y observación</b> de su experiencia de aprendizaje del francés.</p> <p>La intervención tutorial hace que la alumna focalice la atención y observe esta experiencia.</p> <p>Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión.</p> <p>Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.</p> <p><b>De recuperación y reconstrucción</b> de su experiencia como aprendiente de francés.</p> <p><b>De comparación y contraste</b> de su experiencia de aprendizaje del inglés y del francés.</p> <p><b>De análisis</b> de lo que le ha aportado la experiencia de aprendizaje del francés.</p> <p><b>De comparación y contraste</b> de los conocimientos y nivel de competencia adquiridos en francés y en inglés.</p>	<p><b>De búsqueda de una explicación de los motivos por los cuales aprendiente de lenguas ha sido de vital importancia para ella:</b></p> <p><b>De toma de conciencia:</b></p> <p>* Respecto a su experiencia de aprendizaje de francés:</p> <p>- La metodología que se seguía en clase.</p> <p>- No está muy conforme con esta metodología.</p> <p>* Sus experiencias como aprendiente de inglés y francés le han permitido darse cuenta de que:</p> <p>- Existen diferentes metodologías para enseñar una lengua extranjera y la que siguió en las clases de francés no era de su agrado.</p> <p>- En ambas lenguas puede comunicarse, aunque su nivel de conocimientos y competencia sean diferentes.</p>	<p>En estos casos la simple alusión en el portafolio a una experiencia ya indica que es relevante para la alumna, porque lleva una toma de conciencia implícita: si hace referencia es porque es relevante. No obstante, aquí lo que empuja a la alumna a focalizar la atención en esta experiencia es la tutora.</p> <p>Las necesidades formativas son la resolución de las preguntas que se plantea a partir de las experiencias de aprendizaje de francés y de inglés que ha tenido.</p>

PÁRRAFO 14		iii. Su experiencia de aprendizaje del francés y la metodología en la didáctica de LLEE y sus resultados de aprendizaje: interrogantes.			
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESO AUTORREGULADOR	NOTAS
El hecho de haber aprendido francés, aunque las circunstancias no fuesen las mismas (y obviamente no al mismo nivel que el inglés), me plantea ciertos interrogantes: ¿se puede aprender un idioma partiendo de planteamientos pedagógicos completamente diferentes?, ¿dónde reside la diferencia?, ¿en qué se diferencian los resultados?	3. Informa sobre las dudas / las preguntas que se plantea a partir de esta experiencia.		De planteamiento en relación con las dos metodologías de aprendizaje de lenguas extranjeras.	De búsqueda de una respuesta para las preguntas que se plantea a partir del contraste de su experiencia de aprendizaje del inglés y del francés.	

### 3.6.2. Síntesis

#### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De búsqueda de una explicación (resuelto)	EXPERIENCIAS APRENDIENTE DE LENGUAS (Situación de partida)  Los motivos por los cuales considera que su experiencia como aprendiente de lenguas es de vital importancia para ella:  Su experiencia como aprendiente de inglés y francés le han permitido darse cuenta de que:  - Existen diferentes metodologías para enseñar una lengua extranjera y la que siguió en las clases de francés no era de su agrado. - En ambas lenguas puede comunicarse, aunque su nivel de conocimientos y competencia sean diferentes.	No se sabe con seguridad.	ACTO COMUNICATIVO:  Informa sobre su experiencia de aprendizaje del francés y la valora.  Contrapone la metodología que se seguía en las clases de francés a la del inglés.  El caso del francés es bastante diferente... [...] no del mismo modo que en... [...] no al mismo nivel que en...	De análisis de por qué considera que su experiencia de aprendizaje de lenguas es de vital importancia para ella.  De focalización de la atención y observación de su experiencia de aprendizaje del francés.  De recuperación y reconstrucción de su experiencia como aprendiente de francés.  De comparación y contraste de su experiencia de aprendizaje del inglés y del francés.	

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
			<p>Matiza la valoración negativa que anteriormente había realizado sobre su experiencia de aprendizaje del francés.</p> <p><i>A pesar de esto... aprendí... y actualmente puedo comunicar en esa lengua...</i></p>	<p><b>De análisis</b> de lo que le ha aportado la experiencia de aprendizaje del francés.</p> <p><b>De comparación y contraste</b> de los conocimientos y nivel de competencia adquiridos en francés y en inglés.</p>	
<p><b>- De toma de conciencia</b></p>	<p>PROCESO FORMATIVO: EXPERIENCIA APRENDIZAJE DE LENGUAS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La metodología que seguían en la clase de francés y que no está muy conforme con esta.</li> <li>Su experiencia como aprendiente de inglés y francés le han permitido darse cuenta de que: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Existen diferentes metodologías para enseñar una lengua extranjera y la que siguió en las clases de francés no era de su agrado.</li> <li>- En ambas lenguas puede comunicarse, aunque su nivel de conocimientos y competencia sean diferentes.</li> </ul> </li> </ul>	<p>No se sabe con seguridad.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p><b>Informa</b> sobre su experiencia de aprendizaje del francés y la <b>valora</b>.</p> <p><b>Contrapone</b> la metodología que se seguía en las clases de francés a la del inglés.</p> <p><i>El caso del francés es bastante diferente... [...] no del mismo modo que en... [...] no al mismo nivel que en...</i></p> <p>Matiza la valoración negativa que anteriormente había realizado sobre su experiencia de aprendizaje del francés.</p> <p><i>A pesar de esto... aprendí... y actualmente puedo comunicar en esa lengua...</i></p>	<p><b>De focalización de la atención y observación</b> de su experiencia de aprendizaje del francés.</p> <p><b>De recuperación y reconstrucción</b> de su experiencia como aprendiente de francés.</p> <p><b>De comparación y contraste</b> de su experiencia de aprendizaje del inglés y del francés.</p> <p><b>De análisis</b> de lo que le ha aportado la experiencia de aprendizaje del francés.</p> <p><b>De comparación y contraste</b> de los conocimientos y nivel de competencia adquiridos en francés y en inglés.</p>	



PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De búsqueda de respuestas (no resuelto)	EXPERIENCIAS APRENDIENTE DE LENGUAS (Situación de partida)  Las dudas e interrogantes que le plantea la reflexión que ha propiciado el Punto de Partida sobre sus experiencias como aprendiente de inglés y francés.	Probablemente en el momento en que tuvo lugar la experiencia, pero no se puede asegurar al 100%. Motivo: me planteó (uso de indefinido).	ACTO COMUNICATIVO: <b>Informa sobre las dudas / los interrogantes que se plantea a partir de estas experiencias.</b>  <i>El hecho de haber aprendido francés,... me plantea ciertos interrogantes:...</i>	De planteamiento de interrogantes en relación con las dos metodologías distintas de aprendizaje de lenguas extranjeras.	

#### b) Breve informe:

Siguiendo lo expuesto en los dos párrafos anteriores, en este Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- De búsqueda de las razones por las cuales considera que su experiencia como aprendiente de lenguas ha sido vital importancia en su vida (proceso resuelto).
- De toma de conciencia de que su experiencia como aprendiente de inglés y francés le ha permitido darse cuenta de que:
  - *Existen diferentes metodologías para enseñar una lengua extranjera y la que siguió en las clases de francés no era de su agrado.*
  - *En ambas lenguas puede comunicarse, aunque su nivel de conocimientos y competencia sean diferentes.*
- De búsqueda de respuestas para las dudas y preguntas que le plantea la reflexión que ha propiciado el Punto de partida sobre sus experiencias como aprendiente de inglés y francés (proceso no resuelto).

Los procesos autorreguladores que la alumna manifiesta aquí forman parte del mismo ciclo autorregulador iniciado en el párrafo 12 y que tiene continuidad en los párrafos 13 y 14. Así pues, Lafayette en el párrafo 12 inicia un ciclo autorregulador con la toma de conciencia del papel preponderante que han tenido para ella sus experiencias de aprendiente de lenguas. Posteriormente, va un paso más allá y a lo largo de los párrafos 12, 13 y 14 señala las razones que le han llevado a esa conclusión. Las razones que explican esta valoración se fundamentan en procesos de concienciación sobre la relevancia que han tenido para ella sus experiencias como aprendiente de catalán y castellano (L1) y de inglés y francés (LLEE), y lo que estas le han aportado.



La continuación de este ciclo autorregulador se produce gracias al hecho de que Lafayette focaliza su atención y observa su experiencia como aprendiz de francés LE para justificar por qué considera que su experiencia de aprendizaje de lenguas es vital para ella (procesos cognitivos de focalización de la atención y observación, y de análisis), la recupera y la reconstruye (proceso cognitivo de recuperación y reconstrucción), y la compara y la contrasta con su experiencia como aprendiz de inglés LE (proceso cognitivo de comparación y contraste). El contraste de estas dos experiencias le lleva a un proceso cognitivo de cuestionamiento: planteamiento de interrogantes.

Este tema le viene sugerido por la tutora en la retroalimentación que recibe del primer borrador del documento.

El proceso cognitivo de comparación y contraste discursivamente se manifiesta mediante elementos lingüísticos de comparación (por ejemplo, *no del mismo modo, no al mismo nivel que...*) y el de cuestionamiento, directamente mediante el planteamiento de interrogantes en el mismo texto.

### 3.7. Párrafo 15

#### 3.7.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
15	<p>Con todo esto, tengo ciertas <b>expectativas de formación</b> a lo largo del curso que me ayuden a responder estas preguntas y muchas otras que se presentaran a lo largo del desarrollo de las asignaturas. Además, este curso me plantea varios retos como actual educadora. Por una parte pretendo reflexionar sobre mi práctica como docente, la que ya he llevado a cabo y la que llevo a cabo actualmente. Por otra parte, pretendo profundizar en la enseñanza del español como lengua extranjera, abriendo un gran abanico de posibilidades de trabajo relacionado con la educación. Me propongo entender qué debemos enseñar y por qué, cómo hacerlo, con qué mecanismos y materiales contamos para hacerlo y todo aquello que está involucrado en el proceso de enseñanza- aprendizaje de una lengua. Con todo esto, pretendo crecer como futura profesora de español.</p>	<p>Por último, Lafayette termina la reflexión del Punto de partida afirmando que sus expectativas de formación son encontrar respuestas a las preguntas que se ha planteado y a otras muchas que se presentarán a los largo de las asignaturas.</p> <p>Por otra parte, emplea el conector aditivo <i>además</i> para añadir los retos que se plantea en el curso en relación con su papel actual de educadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Reflexionar sobre su práctica como docente</i> (anterior y actual).</li> <li>- <i>Profundizar en la enseñanza del español como lengua extranjera para abrir el abanico de oportunidades</i> profesionales relacionadas con la educación.</li> <li>- <i>Entender qué debemos enseñar y por qué, cómo hacerlo, con qué mecanismos y materiales contamos para hacerlo y todo aquello que está involucrado en el proceso de enseñanza- aprendizaje de una lengua.</i></li> </ul> <p>Finalmente, acaba con la afirmación de que estos son los medios mediante los cuales <i>pretende crecer como futura profesora de español.</i></p>

#### Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

PÁRRAFO 15			
TEXTO LAFAYETTE	ACTO COMUNICATIVO	RECURSOS DISCURSIVOS	PROCESOS COGNITIVOS
<p>Con todo esto, tengo ciertas <b>expectativas de formación</b> a lo largo del curso que me ayuden a responder estas preguntas y muchas otras que se presentaran a lo largo del desarrollo de las asignaturas.</p>	<p>1. Informa sobre las expectativas de formación que tiene.</p>	<p>- Personas del discurso: Yo: alumna postgrado ELE Profesora de español LE</p> <p>- Uso del presente / futuro / perfecto</p> <p>- Cuantificadores e intensificadores: <i>ciertas, muchas, varios, gran</i></p> <p>- Verbo modal: <i>debemos</i></p> <p>- Conector aditivo: <i>además</i></p>	<p><b>De focalización de la atención y observación de sus expectativas de formación.</b></p> <p>Las instrucciones que se dan en el documento guía para la elaboración del portafolio estimulan que la alumna focalice la atención y observe sus expectativas de formación. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos</p>
			<p><b>PROCESO AUTORREGULADOR</b></p> <p><b>De toma de conciencia</b> de sus expectativas de formación: que el curso dé respuesta a las preguntas y dudas que se plantea en el Punto de Partida, y a las que se presenten en las asignaturas.</p> <p>Proceso que se manifiesta implícitamente por el hecho de que la alumna haga referencia a este tema.</p>
			<p><b>NOTAS</b></p>

PÁRRAFO 15		IV. Expectativas de formación: retos y actuaciones			NOTAS
TEXTO LAFAYETTE	ACTO COMUNICATIVO	RECURSOS DISCURSIVOS	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESO AUTORREGULADOR	
Además, este curso me plantea varios retos como actual educadora. Por una parte pretendo reflexionar sobre mi práctica como docente, la que ya he llevado a cabo y la que llevo a cabo actualmente. Por otra parte, pretendo profundizar en la enseñanza del español como lengua extranjera, abriendo un gran abanico de posibilidades de trabajo relacionado con la educación. Me propongo entender qué debemos enseñar y por qué, cómo hacerlo, con qué mecanismos y materiales contamos para hacerlo y todo aquello que está involucrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. Con todo esto, pretendo crecer como futura profesora de español.	2. Informa sobre los retos que le plantea el curso.	- Marcador distribuidor: <i>por una parte... por otra parte...</i> <b>- Marcas autorreguladoras:</b> <i>[...] que me ayuden a responder estas preguntas...</i> <i>[...] este curso me plantea varios retos...</i> <i>Pretendo...</i> <i>Me propongo...</i>	autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.  <b>De análisis</b> de los retos que se plantea en el curso.	<b>Planificación de los objetivos</b> que se marca en relación con el curso de postgrado.	

### 3.7.2. Síntesis

#### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De toma de conciencia	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL EN EL MARCO DEL POSTGRADO: EXPECTATIVAS POSTGRADO  Sus expectativas de formación: que el curso dé respuesta a las preguntas y dudas que se plantea en el Punto de Partida, y a las que se presentan en las asignaturas.	En el momento de elaboración de "El punto de partida".	ACTO COMUNICATIVO: Informa sobre las expectativas de formación que tiene.  [...] que me ayuden a responder estas preguntas...	De focalización de la atención y observación de sus expectativas de formación.	
- Planificación	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL EN EL MARCO DEL POSTGRADO: Los retos y objetivos que se plantea.	En el momento de elaboración de "El punto de partida".	ACTO COMUNICATIVO: Informa sobre los retos / objetivos que se plantea en relación con el curso.  [...] este curso me plantea varios retos... Pretendo... Me propongo...	De análisis de los retos que se plantea en el curso.	

#### b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- Toma de conciencia de las expectativas de formación que tiene en relación con el curso de postgrado.
- Planifica los objetivos que se marca con respecto al curso de postgrado, aunque no cumple al 100% con ello, puesto que el establecimiento de objetivos supone un mayor compromiso por parte de la persona que los asume y lo que la alumna hace es más bien una declaración de intenciones.

Esta concienciación se produce gracias al hecho de que Lafayette focaliza su atención en estos temas (proceso cognitivo de focalización de la atención).

Este tema le viene sugerido por las indicaciones que se dan en el documento guía para la elaboración del portafolio.

El proceso de establecimiento de los objetivos forma parte de la fase de control de la autorregulación.

## II. INFORME ANALÍTICO DE LA VERSIÓN DEFINITIVA DEL APARTADO «PUNTO DE PARTIDA» DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO

A continuación se presenta el informe analítico de la versión definitiva del apartado «Punto de partida» realizado por la alumna Lafayette y perteneciente al Portafolio del Certificado. Como se ha descrito anteriormente, el proceso de análisis seguido en esta investigación consta de diferentes fases en cada una de las cuales se van delimitando de forma más precisa las categorías que emergen.

### 1. Rasgos discursivos que denotan procesos autorreguladores

En este apartado se exponen aquellos rasgos discursivos más sobresalientes, tanto a nivel lingüístico como textual, que presenta la versión definitiva del apartado «Punto de partida» realizado por la alumna Lafayette y que manifiestan procesos autorreguladores.

#### 1.1. Estructura y temas

En primer lugar, en cuanto a la estructura, Lafayette presenta toda la reflexión en un texto unitario. Este tipo de disposición textual (diferente al de pregunta-respuesta) favorece la conexión de ideas como puede observarse en el siguiente extracto del documento:

*«Con todo esto, gracias a estas pequeñas experiencias formativas que me han hecho reflexionar a lo largo de los años, hoy en día tengo algunas ideas iniciales sobre la enseñanza E/LE. A continuación doy respuesta a preguntas como qué enseñar, cómo enseñar una lengua extranjera y cuándo aprenderla» (párrafo 4, véase Anexo I).*

Y a su vez, el proceso cognitivo de puesta en relación de ideas, experiencias y temas propicia la aparición y manifestación discursiva de procesos autorreguladores. En el párrafo anterior, por ejemplo, la relación que Lafayette establece entre las reflexiones generadas respecto a sus experiencias formativas previas y las ideas que en el momento de escribir el «Punto de partida» tiene sobre la enseñanza de LLEE / ELE le llevan a manifestar un proceso autorregulador de toma de conciencia de que aquellas han tenido un papel importante en la consolidación de estas últimas.

Por otra parte, cabe hacer referencia a que Lafayette estructura discursivamente el «Punto de partida» alrededor de cuatro hipertemas, de algunos de los cuales se derivan otros estrechamente relacionados con el principal:

- El contenido del apartado «Punto de partida».
- Sus representaciones y creencias iniciales sobre la didáctica del español como lengua extranjera o lenguas extranjeras.
  - *La influencia que sus experiencias formativas han tenido en la formación de sus representaciones y creencias iniciales sobre la enseñanza de ELE o LLEE:*
    - *Los estudios de magisterio: aprendizajes desarrollados y carencias detectadas.*
    - *Los cursos de teatro y sobre cómo explicar cuentos: la importancia de trabajar la lengua desde una perspectiva comunicativa y el concepto de aprendizaje de una lengua extranjera.*
  - *Procedencia de algunas de sus representaciones y creencias iniciales sobre la didáctica de ELE.*
  - *Sus creencias sobre cómo concibe la enseñanza de ELE / LE.*
    - *Qué enseñar en clase de lengua extranjera.*
    - *Cómo enseñar.*

- *A qué edad es mejor aprender una lengua extranjera.*
- *Y las funciones que el profesor y los alumnos deben desempeñar en el aula.*
- **Sus experiencias docentes y de aprendiente de lenguas: interrogantes, necesidades formativas y expectativas de formación.**
  - *Origen de las necesidades formativas y las dudas que se plantea.*
  - *Experiencias docentes relevantes: necesidades formativas e interrogantes que se plantea.*
    - *Su primera experiencia docente: aportaciones, dificultades e interrogantes.*
    - *Colaboradora voluntaria en un centro de promoción social: qué significa realmente “acompañar” al alumno en el proceso de aprendizaje, hasta qué punto los profesores se deben adaptar a sus necesidades, qué utilidad tiene el libro de texto y qué alternativas existen a su uso.*
    - *Su experiencia en el jardín de infancia de EEUU: aportaciones e interrogantes.*
    - *Voluntaria en un jardín de infancia en EEUU: cómo pueden los profesores iniciar a los alumnos más pequeños en el aprendizaje de una lengua, con qué recursos cuentan.*
  - *Sus experiencias de aprendizaje de L1 y LLEE: necesidades formativas e interrogantes que se plantea.*
    - *El aprendizaje simultáneo del castellano y el catalán como lenguas primeras, y sus beneficios: actitud más abierta y un mayor interés y motivación por las lenguas.*
    - *El aprendizaje del inglés y el francés como lenguas extranjeras, influencia de la metodología adoptada en los resultados de aprendizaje: ¿se puede aprender un idioma desde planteamientos metodológicos completamente diferentes?*
  - *Y sus expectativas de formación: retos y actuaciones.*

Como puede observarse, los tres hipertemas que afloran en el texto guardan relación con la situación de partida de Lafayette respecto a su proceso formativo y desarrollo profesional en el campo de la didáctica de ELE / LLEE (conocimientos, creencias, experiencias) en el momento de empezar el postgrado. Esto indica que la alumna está focalizando su atención en analizarse a sí misma en relación con el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de ELE / LLEE y, por tanto, favoreciendo un proceso autorregulador de toma de conciencia de cuál es su punto de partida respecto a este campo en el momento de iniciar el curso de postgrado.

En cuanto a la distribución de los temas principales en el texto, cabe señalar que generalmente los aborda en párrafos sucesivos; a excepción del primer tema que aparece en los párrafos 1, 4 y 9. Véase en la siguiente tabla:

HIPERTEMAS	PÁRRAFOS	SUBTEMA/S	PÁRRAFOS
<b>Tema 1:</b> El contenido del apartado «Punto de partida».	1, 4 y 9	-----	-----
<b>Tema 2:</b> Sus representaciones y creencias iniciales sobre la didáctica del español como lengua extranjera.	Del 2 al 8	2.1. <i>La influencia que sus experiencias formativas han tenido en la formación de sus representaciones y creencias iniciales sobre la enseñanza de ELE o LLEE.</i>  2.2. <i>Procedencia de algunas de sus representaciones y creencias</i>	2 y 3  4

HIPERTEMAS	PÁRRAFOS	SUBTEMA/S	PÁRRAFOS
		<i>iniciales sobre la didáctica de ELE.</i>  <i>2.3. Sus creencias sobre cómo concibe la enseñanza de ELE / LE.</i>	5, 6, 7 y 8
<b>Tema 3:</b> Sus experiencias docentes y de aprendiente de lenguas: interrogantes, necesidades formativas y expectativas de formación.	Del 9 al 15	<i>3.1. Origen de las necesidades formativas y las dudas que se plantea.</i>  <i>3.2. Experiencias docentes relevantes: necesidades formativas e interrogantes que se plantea.</i>  <i>3.3. Sus experiencias de aprendizaje de L1 y LLEE: necesidades formativas e interrogantes que se plantea.</i>  <i>3.4. Sus expectativas de formación: retos y actuaciones</i>	9  10 y 11  12, 13 y 14  15

**Tabla II.1.** Temas de la versión definitiva del apartado «Punto de partida» del PC.  
Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, se constata que Lafayette estructura la reflexión en quince párrafos de desigual extensión respetando el orden temático establecido en el material de apoyo (véase Anexo IX). En el primer párrafo presenta el contenido del «Punto de partida» y a continuación aborda las cuestiones indicadas en el documento de guía. Mientras que en el resto de apartados del portafolio (muestras, reflexión, etc.) los alumnos tienen libertad para tratar – dentro del marco del curso - los temas que deseen y organizarlos como estimen oportuno, en el «Punto de partida» tienen que reflexionar en relación con la enseñanza de ELE o LLEE sobre sus representaciones y creencias iniciales, sus necesidades formativas y sus expectativas de formación en el curso.

Sobre estos subtemas es importante señalar que los construye principalmente sobre la base de su experiencia docente y formativa.

## 1.2. Estilo

Por otro lado, Lafayette presenta un discurso con un estilo marcadamente personal, el cual abunda en elementos subjetivos y de modalidad que muestran su actitud y grado de compromiso ante lo que dice. Entre estos destaca el uso de:

- La primera persona en la mayoría de ocasiones para hablar sobre experiencias docentes y formativas; y referirse a sentimientos, dudas, inquietudes, pensamientos y creencias personales.
- Elementos de opinión entre los que se incluyen verbos como considerar, *creer que*; marcadores discursivos como *desde mi punto de vista*; y sustantivos de opinión como *creencias*.
- Verbos y otras formas léxicas típicamente modales como *debería, obviamente, tal vez, sí que es cierto que*.
- Léxico y expresiones mediante las cuales valora conocimientos, creencias, experiencias relacionados con la didáctica de ELE / LLEE: *mis representaciones iniciales [...] son, en cierto modo, limitadas o muy básicas*;
- Cuantificadores e intensificadores como: *más, muy, ni una, gran*, etc.



- Léxico y expresiones que expresan sentimientos, sensaciones como: me realizaba como persona, apoyo emocional y motivador, esto me animó a..., etc.

Todo esto pone de manifiesto que se trata de un texto claramente subjetivo y modalizado. Por otra parte, algo totalmente esperable e inherente a un texto para cuya elaboración se pide al alumno que se centre en la reflexión sobre su realidad presente respecto al campo de enseñanza y aprendizaje del español LE en el momento de empezar el curso de postgrado: experiencias formativas y docentes previas significativas, creencias y representaciones iniciales, necesidades y expectativas de formación. De hecho, la ausencia de subjetividad y modalización serían un indicador / una señal de que el alumno no está centrándose en analizar su situación de partida al empezar el programa; es decir, no está dando inicio a un proceso de autorregulación del propio proceso formativo.

Por otro lado, el texto presenta un carácter claramente argumentativo, puesto que Lafayette no solo se limita a exponer las creencias y representaciones que tiene sobre la didáctica del español como lengua extranjera o a hacer referencia a sus experiencias docentes y formativas más relevantes, sino que la gran mayoría de veces justifica, valora y argumenta, ya sea explícita o implícitamente, aquello que expone. A través de esta argumentación la alumna pone de manifiesto un proceso autorregulador de búsqueda de una explicación. Por ejemplo, en el párrafo 5 Lafayette opina sobre qué debe enseñarse en clase de lengua extranjera y a continuación argumenta por qué:

*«Sobre qué enseñar, en términos generales, considero que debemos transmitir conocimientos tanto lingüísticos como sociales de la lengua en cuestión. Debemos hacer llegar, del mismo modo, la gramática como la información relativa a la cultura donde esta se habla. Una lengua no es solamente una gramática concreta, sino que acarrea de manera implícita una cultura. Cuando aprendemos una lengua no nos podemos quedar simplemente con su uso sino que también debemos conocer la realidad social en la cual esta se habla. Temas desde tradiciones culturales, festividades, información geográfica, datos sobre la población hasta monumentos importantes u otras curiosidades simbólicas de cada región. Conocer todos elementos nos hará conocer y entender de manera global la nueva lengua y enriquecernos todavía más».* (Párrafo 5, Anexo I)

Opina: Sobre qué enseñar, en términos generales, considero que debemos transmitir conocimientos tanto lingüísticos como sociales de la lengua en cuestión. Debemos hacer llegar, del mismo modo, la gramática como la información relativa a la cultura donde esta se habla.

Argumenta: *Una lengua no es solamente una gramática concreta, sino que acarrea de manera implícita una cultura. Cuando aprendemos una lengua no nos podemos quedar simplemente con su uso sino que también debemos conocer la realidad social en la cual esta se habla. Temas desde tradiciones culturales, festividades, información geográfica, datos sobre la población hasta monumentos importantes u otras curiosidades simbólicas de cada región. Conocer todos elementos nos hará conocer y entender de manera global la nueva lengua y enriquecernos todavía más.*

En muchas ocasiones los argumentos que esgrime son secuencias descriptivas, narrativas, explicativas y/o expositivas<sup>2</sup>. Por ejemplo, a continuación se muestra el extracto de un párrafo en el que Lafayette hace referencia a una experiencia formativa y lo que esta le ha aportado.

*«Por otro lado, además de mi experiencia formativa en magisterio, he hecho diferentes cursos de teatro y sobre cómo explicar cuentos. Aunque parezca bizarro y tal vez, poco acertado considerarlo como una experiencia formativa, creo que estos cursos me han hecho ver que la lengua se puede trabajar a partir de distintos recursos. En estas clases hemos debatido sobre el poder de los cuentos y de las improvisaciones teatrales para aprender una nueva lengua. El hecho de acompañar texto y expresión corporal, dándole a la*

<sup>2</sup> En este estudio se diferencia entre “explicar” y “exponer”. La secuencia explicativa tiene como finalidad hacer comprender, aclarar o demostrar algo, no se limita a exponer o a informar. Por otra parte, la secuencia expositiva tiene como finalidad referirse a, mencionar, exponer o aludir a unos determinados hechos, experiencias, opiniones.

*lengua una importancia comunicativa, nos presenta diferentes ventajas en el aprendizaje de un nuevo idioma. Por una parte, tocamos de manera directa el funcionamiento de la lengua (gramática, vocabulario) y por otra parte, observamos los elementos no verbales (gestos, expresiones corporales) que acompañan a la lengua en cuestión. Considero que esto es de caudal importancia ya que el aprendizaje de una lengua no se basa única y exclusivamente en el aprendizaje de su gramática y vocabulario sino que engloba aspectos más generales de tipo antropológico, social e incluso psicológico del contexto donde se habla».* (Párrafo 3, Anexo I)

En este párrafo implícitamente valora la experiencia que cita como significativa (esto subyace al hecho de referirse a esta, hay que tener en cuenta que tanto en el documento guía como la tutora del portafolio hacen hincapié en que el alumno debe referirse a aquellas experiencias que considere relevantes) y a continuación expone el motivo por el cual lo considera así. Los argumentos que le sirven como justificación tienen un carácter expositivo y explicativo.

Pasaje expositivo:

- Informa sobre el hecho de que estas experiencias formativas han influido en la concepción que actualmente tiene sobre la enseñanza y el aprendizaje de una lengua: *estos cursos me han hecho ver que la lengua se puede trabajar a partir de distintos recursos.* (Argumento, esta es la razón por la cual considera esta experiencia como significativa)
- Informa sobre lo que hacían en clase para ello: *En estas clases hemos debatido sobre el poder de los cuentos y de las improvisaciones teatrales para aprender una nueva lengua.*

Pasaje explicativo:

- Explica en qué consiste esta concepción: *El hecho de acompañar texto y expresión corporal, dándole a la lengua una importancia comunicativa, nos presenta diferentes ventajas en el aprendizaje de un nuevo idioma. Por una parte, tocamos de manera directa el funcionamiento de la lengua (gramática, vocabulario) y por otra parte, observamos los elementos no verbales (gestos, expresiones corporales) que acompañan a la lengua en cuestión. Considero que esto es de caudal importancia ya que el aprendizaje de una lengua no se basa única y exclusivamente en el aprendizaje de su gramática y vocabulario sino que engloba aspectos más generales de tipo antropológico, social e incluso psicológico del contexto donde se habla.*

Otro ejemplo lo encontramos en el párrafo 10, véase el Anexo I.

Por otra parte, existen dos párrafos (el 13 y el 14) que aunque son descriptivos se consideran de carácter argumentativo por la fuerza valorativa que presenta la descripción. Sirva como ejemplo el siguiente extracto del párrafo 13, Anexo I:

*« [...] Es increíble, pero no recuerdo ningún momento de pensar que estaba absolutamente perdida en clase, porque aunque la lengua vehicular fuese en inglés, siempre había otros elementos (gestuales, contextuales) que me permitían seguir la clase. En clase teníamos un libro con gramática y ejercicios, pero C siempre tenía una alternativa a las aburridas explicaciones y ejemplos que el libro nos daba: juegos de mesa, juegos teatrales, dinámicas de grupo... recursos que me han acompañado incluso en los niveles superiores (first certificate y advanced certificate) <sup>3</sup>».*

Se trata de una descripción positiva a partir de la cual se desprende que a Lafayette le agrada la manera de enseñar de la profesora de inglés y, por tanto, su metodología.

El tono argumentativo se pone de manifiesto en el discurso de Lafayette mediante la utilización de recursos lingüísticos y discursivos propios de la argumentación: uso de estructuras gramaticales negativas que no siguen el orden canónico; de elementos de opinión y valorativos; de conectores argumentativos, de recursos retóricos como estructuras paralelas de contraste, comillas; del alejamiento del emisor mediante el paso en ocasiones del «yo» al «nosotros». No obstante, como

---

<sup>3</sup> El subrayado es de la investigadora.

puede verse en los extractos anteriores, en muchas ocasiones Lafayette no recurre a la utilización de conectores para la textualización de la argumentación, sino que esta se infiere a partir de la yuxtaposición de enunciados.

### 1.3. Las personas del discurso

#### 1.3.1. La inscripción de la persona en el texto

Considerando que se trata de un texto eminentemente personal y subjetivo, en este domina el uso de la primera persona tanto en su forma canónica de representación de la identidad (*yo, me, mi*) como en plural (*nosotros, nuestro*).

Con **yo / me / mi** se refiere a:

➤ *Yo – alumna curso Postgrado ELE*

«Con todo esto, tengo ciertas **expectativas de formación**<sup>4</sup> a lo largo del curso que me ayuden a responder estas preguntas y muchas otras que se presentaran a lo largo del desarrollo de las asignaturas». (Párrafo 15, Anexo I)

➤ *Yo – profesora de español LE*

«Por otra parte, pretendo profundizar en la enseñanza del español como lengua extranjera, abriendo un gran abanico de posibilidades de trabajo relacionado con la educación». (Párrafo 15, Anexo I)

➤ *Yo – alumna en otras experiencias formativas*

«Es increíble, pero no recuerdo ningún momento de pensar que estaba absolutamente perdida en clase, porque aunque la lengua vehicular fuese en inglés, siempre había otros elementos (gestuales, contextuales) que me permitían seguir la clase». (Párrafo 13, Anexo I)

➤ *Yo – colaboradora / voluntaria*

«Conseguí que me dejaran trabajar como voluntaria en jardín de infancia, en el cual había niños y niñas de entre uno y seis años. Dentro de mis pequeñas aportaciones en clase, pude hacer algunas actividades en español, enseñarles palabras básicas y alguna canción». (Párrafo 11, Anexo I)

Por otra parte, con **nosotros / nuestro** hace referencia:

➤ Al conjunto de alumnos que asistían a las clases de teatro y de cómo explicar cuentos.

«En estas clases hemos debatido sobre el poder de los cuentos y de las improvisaciones teatrales para aprender una nueva lengua». (Párrafo 3, Anexo I)

➤ Actores involucrados en el aprendizaje de una lengua.

«El hecho de acompañar texto y expresión corporal, dándole a la lengua una importancia comunicativa, nos presenta diferentes ventajas en el aprendizaje de un nuevo idioma». (Párrafo 3, Anexo I)

➤ El colectivo de profesores/maestros de lengua extranjera.

«Sobre qué enseñar, en términos generales, considero que debemos transmitir conocimientos tanto lingüísticos como sociales de la lengua en cuestión. Debemos hacer llegar, del mismo modo, la gramática como la información relativa a la cultura donde esta se habla». (Párrafo 5, Anexo I)

➤ Aprendientes de una lengua.

«Cuando aprendemos una lengua no nos podemos quedar simplemente con su uso sino que también debemos conocer la realidad social en la cual esta se habla». (Párrafo 5, Anexo I)

➤ A los seres humanos en su conjunto.

«Para acabar, considero que cuanto antes estudiemos una segunda lengua, mejor». (Párrafo 7, Anexo I)

---

<sup>4</sup> Negrita de la alumna.

- Al conjunto de docentes del Centre de promoció social Francesc Palau.

«Adaptábamos los aprendizajes al momento, a lo que ellos necesitaban para expresarse en el contexto real del aula o para hacer los deberes de la escuela». (Párrafo 10, Anexo I)

- Al conjunto de alumnos de las clases de inglés a las que asistía.

«En clase teníamos un libro con gramática y ejercicios, pero C siempre tenía una alternativa a las aburridas explicaciones y ejemplos que el libro nos daba: juegos de mesa, juegos teatrales, dinámicas de grupo...». (Párrafo 13, Anexo I)

- Al conjunto de alumnos de las clases de francés a las que asistía.

«Siempre seguimos el libro y el cuaderno, y no recuerdo haber hecho ni una clase que saliera un poco de lo normal». (Párrafo 14, Anexo I)

Las múltiples formas en que Lafayette se representa tanto a través del *yo* como del *nosotros* ponen de relieve las diferentes perspectivas desde las cuales la alumna se analiza a sí misma en relación con el campo de la didáctica de ELE / LLEE y en relación con las cuales puede manifestar procesos autorreguladores. Además, el hecho de que la alumna se inscriba claramente en el texto es una condición indispensable para que pueda manifestar el desarrollo de procesos autorreguladores respecto a su propio proceso formativo y desarrollo profesional en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de ELE / LLEE. La ausencia de marcas del *yo* pondría de manifiesto el distanciamiento respecto a lo que expone y, por consiguiente, la falta de autorregulación.

### 1.3.2. La polifonía

Otro rasgo discursivo recurrente en el discurso de Lafayette es la polifonía. Se observa la aparición del recurso tanto mediante el desdoblamiento del sujeto (véanse los párrafos 10 y 11, Anexo I) como a partir de la evocación del discurso ajeno (véanse párrafos 3, 6, 7 y 10, Anexo I). No obstante, para el ámbito de estudio de esta investigación, los casos más relevantes son aquellos en los que la polifonía pone de manifiesto un proceso autorregulador. Por ejemplo:

#### 1.3.2.1. Desdoblamiento del sujeto

En el ejemplo siguiente Lafayette recurre al desdoblamiento del sujeto para poner de manifiesto de forma explícita el diálogo interno que mantiene en algún momento consigo misma y de esta manera manifiesta un proceso autorregulador de búsqueda de una explicación, no resuelto.

«Recogiendo estas aportaciones, me planteo distintas preguntas. He comentado que durante cinco años he acompañado a diversos niños y niñas, pero, ¿qué significa realmente acompañar?, ¿cómo acompaña un profesor a su alumno a lo largo del proceso de enseñanza- aprendizaje?, ¿debemos adaptar siempre los aprendizajes a las necesidades de los alumnos o debemos seguir un currículo que nos guíe sobre qué se debe enseñar en cada momento?, ¿hasta qué punto es útil utilizar libros?, ¿qué alternativas existen a los libros y que realmente cumplan las funciones de estos?». (Párrafo 10, Anexo I)

#### 1.3.2.2. Evocación del discurso ajeno

- Citas abiertas:

Lafayette emplea este modo de citación para, entre otras cosas, hablar de los aspectos que han tratado en un curso:

«En estas clases hemos debatido sobre el poder de los cuentos y de las improvisaciones teatrales para aprender una nueva lengua». (Párrafo 3, Anexo I)

De este modo, a partir de la evocación en cita abierta del discurso ajeno, la alumna manifiesta la toma de conciencia de lo que le ha reportado alguna lectura, actuación y/o fenómeno.

➤ Citas encubiertas:

Lafayette recurre a la polifonía para argumentar y contra-argumentar su posición, y, por tanto, para buscar una explicación fundamentada sobre por qué opina de una determinada manera. Es la cita encubierta que se muestra a continuación sustenta el proceso autorregulador de búsqueda de una explicación, resuelto. La argumentación y contra-argumentación constituyen el proceso de búsqueda de una explicación sobre cuál es la edad mejor para estudiar una segunda lengua.

*«Para acabar, considero que cuanto antes estudiemos una segunda lengua, mejor. Está extendida la idea de que<sup>5</sup> los niños y niñas aprenden mejor una nueva lengua, que están más abiertos y son como esponjas, absorbiendo todo nuevo conocimiento. A pesar de esto, considero que nunca es tarde, y una lengua se puede aprender a la edad que sea, siempre y cuando exista un interés y le veamos a esta una funcionalidad». (Párrafo 7, Anexo I)*

#### 1.4. La situación en el tiempo

En el discurso conviven los tres planos temporales: pasado, presente y futuro, aunque predominan mucho más el primero y el segundo.

Lafayette se sitúa en el **pasado** para hacer referencia a experiencias docentes y formativas anteriores. Por ejemplo:

*«Cuando tenía unos quince años, trabajé como voluntaria en un centro de promoción social llamado Centre de promoció social Francesc Palau. Yo colaboraba en el taller de refuerzo escolar en el cual participaban, por una parte, niños y niñas que procedían de familias desestructuradas y, por otra, niños/as inmigrantes recién llegados. Estos últimos necesitaban aprender catalán para poder seguir las clases de la escuela». (Párrafo 10, Anexo I)*

*«Otro hecho significativo en mi experiencia en la enseñanza de lenguas fue hace unos tres años. Tuve la oportunidad de vivir en Estados Unidos durante tres meses. Aproveché la oportunidad para sumergirme en una escuela americana». (Párrafo 11, Anexo I)*

Por otra parte, se sitúa en un plano temporal **futuro** para:

➤ Hablar sobre las consecuencias de algo:

*«Conocer todos elementos nos hará conocer y entender de manera global la nueva lengua y enriquecernos todavía más». (Párrafo 5, Anexo I)*

➤ Hacer referencia a las preguntas que le surgirán a lo largo del curso:

*«Con todo esto, tengo ciertas **expectativas de formación**<sup>6</sup> a lo largo del curso que me ayuden a responder estas preguntas y muchas otras que se presentaran a lo largo del desarrollo de las asignaturas». (Párrafo 15, Anexo I)*

➤ Establecer objetivos:

*«Por una parte pretendo reflexionar sobre mi práctica como docente, la que ya he llevado a cabo y la que llevo a cabo actualmente. Por otra parte, pretendo profundizar en la enseñanza del español como lengua extranjera, abriendo un gran abanico de posibilidades de trabajo relacionado con la educación». (Párrafo 15, Anexo I)*

En el resto del discurso se sitúa en el **presente**:

---

<sup>5</sup> El subrayado es de la investigadora.

<sup>6</sup> Negrita de la alumna.

- Para presentar el contenido del portafolio en diferentes momentos:

*«En las siguientes páginas muestro cuáles son mis conocimientos iniciales sobre la enseñanza E/LE. El documento gira entorno tres cuestiones básicas, sobre las cuales muestro mis reflexiones y observaciones. En primer lugar, hablo sobre mis representaciones y creencias iniciales sobre la enseñanza E/LE teniendo en cuenta mi experiencia formativa y mi experiencia como aprendiente de inglés y francés. A continuación muestro mis necesidades de formación en base a mi experiencia tanto como estudiante como docente. Para acabar, aludo a mis expectativas de formación en relación a mis metas profesionales».* (Párrafo 1, Anexo I)

- Para referirse al hecho de evocar recuerdos:

*«Recuerdo haber trabajado normas gramaticales, tipología de textos, teoría lingüística... pero no recuerdo haber adquirido conocimientos sobre cómo se enseña y aprende una lengua».* (Párrafo 2, Anexo I)

- Para hablar sobre sus representaciones y creencias, y expresar su opinión:

*«Mis **representaciones iniciales**<sup>7</sup> sobre la didáctica del español como lengua extranjera son, en cierto modo, limitadas o muy básicas».* (Párrafo 2, Anexo I)

*« [...] considero que todo maestro debería ser consciente del proceso de enseñanza- aprendizaje de una nueva lengua, dado el alto nivel de alumnos inmigrantes que cada año llegan a las escuelas, entre otras razones».* (Párrafo 2, Anexo I)

- Para valorar y evaluar sus experiencias formativas y docentes anteriores desde el presente:

*«Estudiar en la universidad ha sido una de las experiencias formativas que más han marcado mi vida hasta ahora ya que me ha proporcionado unos conocimientos esenciales para mi labor como maestra».* (Párrafo 2, Anexo I)

*«Además de considerar importante mi experiencia como docente, también considero que la experiencia como aprendiente es de vital importancia».* (Párrafo 12, Anexo I)

- Para hablar de capacidades y aprendizajes derivados de experiencias anteriores:

*«A pesar de esto, a lo largo de estos cinco años aprendí francés y actualmente me puedo comunicar en esta lengua, no del mismo modo que en inglés, pero puedo hacerlo<sup>8</sup>».* (Párrafo 12, Anexo I)

- Para presentar información de manera objetiva y distanciada con el efecto de veracidad:

*«Cómo enseñar hace referencia a nuestro talante como maestros. Como dice el dicho “cada maestrillo tiene su librillo”».* (Párrafo 6, Anexo I)

- Para recoger los interrogantes y las dudas que se plantea en el momento en que está escribiendo el «Punto de partida»:

*«El hecho de haber aprendido francés, aunque las circunstancias no fuesen las mismas (y obviamente no al mismo nivel que el inglés), me plantea ciertos interrogantes: ¿se puede aprender un idioma partiendo de planteamientos pedagógicos completamente diferentes?, ¿dónde reside la diferencia?, ¿en qué se diferencian los resultados?».* (Párrafo 14, Anexo I)

- Para referirse a experiencias formativas que conecta directamente con el momento de la enunciación por la importancia que actualmente tienen:

*«He vivido dos experiencias muy diferentes con el aprendizaje del inglés y el del francés y el resultado, obviamente, también ha sido distinto».* (Párrafo 12, Anexo I)

---

<sup>7</sup> Negrita de la alumna.

<sup>8</sup> El subrayado es de la investigadora.

Resulta lógico que si el objetivo de este apartado del portafolio es que la alumna tome conciencia y establezca la situación de partida en la que se encuentra al empezar el curso, se sitúe principalmente en un plano temporal pasado para recuperar las experiencias que considera más significativas; y por otro lado, en un plano temporal presente para, principalmente, referirse a las creencias, aprendizajes y capacidades que actualmente tiene. El plano temporal futuro lo limita a los retos y al establecimiento de objetivos que se plantea.

Obviamente la alusión a las repercusiones que las experiencias pasadas tienen en el presente marca el inicio de un proceso autorregulador en el que Lafayette se da cuenta de los aprendizajes y las capacidades que ha desarrollado a partir de estas experiencias.

### 1.5. Expresiones lingüísticas

Por último, en el discurso de Lafayette se detectan expresiones discursivas que reflejan procesos autorreguladores. Consúltese la tabla siguiente:

EXPRESIONES QUE DENOTAN UN PROCESO AUTORREGULADOR EN EL PUNTO DE PARTIDA DE LAFAYETTE
<p><b>- Manifiesta conciencia sobre algo:</b></p> <p><i>Estos cursos me han hecho ver que...</i>  <i>Gracias a..., hoy en día tengo algunas ideas iniciales...</i>  <i>El hecho de que... me...</i>  <i>Después de esta experiencia entendí que...</i>  <i>Pude hacer, ver...</i>  <i>Este hecho creo que me ha hecho...</i>  <i>El hecho de haber aprendido...</i></p> <p><b>- Evalúa</b></p> <p><i>Mis representaciones iniciales... son... limitadas o muy básicas</i>  <i>...no parto de cero...</i>  <i>Considero que esto es de caudal importancia ya que...</i>  <i>...ha sido siempre importante...</i>  <i>Creo que es muy importante...</i>  <i>Además de considerar importante [...] también considero que [...] es de vital importancia.</i></p> <p><b>- Detecta aprendizajes y los evalúa:</b></p> <p><i>Me ha proporcionado unos conocimientos esenciales para...</i>  <i>Estos aprendizajes me han sido muy útiles para entender...</i>  <i>Me han permitido ver la educación desde...</i>  <i>Aprendí...</i>  <i>Actualmente me puedo...</i></p> <p><b>- Detecta carencias:</b></p> <p><i>...carecía de...</i>  <i>...no recuerdo haber adquirido...</i>  <i>...no había ninguna...</i></p> <p><b>- Detecta necesidades formativas:</b></p> <p><i>...se derivan algunas necesidades de formación</i></p> <p><b>- Detecta dificultades</b></p> <p><i>Fue una de las tareas más difíciles para mí...</i></p> <p><b>- Detecta expectativas de formación:</b></p> <p><i>Tengo ciertas expectativas de formación a lo largo del curso me ayuden a...</i></p> <p><b>- Pone en práctica</b></p> <p><i>A continuación doy respuesta...</i></p> <p><b>- Busca una explicación:</b></p> <p><i>... ya que... (señala una causa)</i></p>

EXPRESIONES QUE DENOTAN UN PROCESO AUTORREGULADOR EN EL PUNTO DE PARTIDA DE LAFAYETTE
<p><b>- Planifica objetivos</b></p> <p><i>[...] este curso me plantea varios retos...</i>  <i>Pretendo...</i>  <i>Me propongo...</i>  <i>Deberemos ser</i></p>

**Tabla II.2.** Expresiones que denotan un proceso autorregulador en el apartado «Punto de partida» del PC.  
Fuente: Elaboración propia.

No obstante, cabe hacer referencia a que en varias ocasiones los procesos autorreguladores no se manifiestan mediante expresiones lingüísticas, sino a través de cómo Lafayette construye su discurso y yuxtapone los enunciados. Un ejemplo se encuentra en todo el párrafo 10 en que la alumna evalúa su experiencia docente y, por tanto, manifiesta conciencia de la importancia que tiene para ella:

*«La docencia ha sido siempre importante a lo largo de mi vida».* (Párrafo 10, Anexo I)

Y posteriormente en el mismo párrafo 10 y en el 11, mediante la yuxtaposición de enunciados pone de manifiesto un proceso autorregulador de búsqueda de una explicación de por qué considera esto es así.

*«Todavía recuerdo mi primer contacto con la educación. Cuando tenía unos quince años, trabajé como voluntaria en un centro de promoción social llamado Centre de promoció social Francesc Palau. Yo colaboraba en el taller de refuerzo escolar en el cual participaban, por una parte, niños y niñas que procedían de familias desestructuradas y, por otra, niños/as inmigrantes recién llegados. Estos últimos necesitaban aprender catalán para poder seguir las clases de la escuela».* (Párrafo 10, Anexo I)

*«Otro hecho significativo en mi experiencia en la enseñanza de lenguas fue hace unos tres años. Tuve la oportunidad de vivir en Estados Unidos durante tres meses. Aproveché la oportunidad para sumergirme en una escuela americana».* (Párrafo 11, Anexo I)

## 2. Procesos autorreguladores identificados

En la reflexión de la versión definitiva del «Punto de partida» Lafayette, mediante los rasgos discursivos expuestos anteriormente, explicita una serie de procesos autorreguladores en relación con su realidad presente respecto al campo de la enseñanza del español como lengua extranjera en el momento de empezar el curso de postgrado. Sobre estos, cabe señalar que no siempre se puede asegurar que hayan tenido lugar durante el proceso de elaboración del «Punto de partida». No obstante, en todo caso, de no ser así, lo importante se encuentra en el hecho de que, al manifestarlos, la alumna los vuelve a activar y a poner bajo el foco de atención como consecuencia de la realización del «Punto de partida».

En el «Punto de partida» Lafayette pone de manifiesto dos tipos de procesos autorreguladores en función del aspecto que autorregula: por un lado, procesos de autorregulación relacionados con la tarea misma de elaboración del «Punto de partida» y, por otro, procesos de autorregulación de su proceso formativo y desarrollo profesional en general en el campo de la enseñanza y aprendizaje de ELE / LLEE. A continuación se detallan los procesos autorreguladores que Lafayette manifiesta en el «Punto de partida»:



➤ **Ajuste del contenido temático al requerido en la tarea**

Se trata de un proceso autorregulador que se da únicamente en relación con la tarea de elaboración del «Punto de partida». Lafayette explicita lingüísticamente este proceso en tres ocasiones (véanse los párrafos 1, 4 y 9, Anexo I) cuando presenta al lector el contenido del «Punto de partida». Mediante este acto comunicativo la alumna refleja que en el proceso de planificación de la escritura del documento ha tenido en cuenta las indicaciones que se dan respecto al contenido temático del «Punto de partida»:

*«En las siguientes páginas muestro cuáles son mis conocimientos iniciales sobre la enseñanza E/LE. El documento gira entorno tres cuestiones básicas, sobre las cuales muestro mis reflexiones y observaciones. En primer lugar, hablo sobre mis representaciones y creencias iniciales sobre la enseñanza E/LE teniendo en cuenta mi experiencia formativa y mi experiencia como aprendiz de inglés y francés. A continuación muestro mis necesidades de formación en base a mi experiencia tanto como estudiante como docente. Para acabar, aludo a mis expectativas de formación en relación a mis metas profesionales»* (Párrafo 1, Anexo I).

➤ **De toma de conciencia**

Se trata de un conjunto de reflexiones a partir de las cuales la alumna manifiesta que se da cuenta o toma conciencia sobre algún aspecto relacionado con su realidad presente en el momento de empezar el curso de postgrado respecto al campo de la enseñanza del ELE / LLEE (18 ocurrencias). También forman parte de este proceso las evaluaciones que la alumna realiza sobre algo, puesto que a estas también subyace la toma de conciencia de lo que está evaluando. El proceso autorregulador de toma de conciencia es el que se da con más frecuencia.

En la reflexión que Lafayette genera en el «Punto de partida», toma conciencia sobre aspectos relacionados con:

- ***Sus conocimientos, creencias y representaciones sobre la didáctica del ELE en el momento de iniciar el curso Postgrado ELE: origen, influencias y grado de elaboración.***

A continuación se muestran algunos ejemplos:

- En los párrafos 5, 6, 7 y 8 manifiesta toma de conciencia sobre cuáles son sus creencias sobre varios aspectos relacionados con la didáctica de ELE:

Creencias sobre qué enseñar en clase de LE:

*«Sobre qué enseñar, en términos generales, considero que debemos transmitir conocimientos tanto lingüísticos como sociales de la lengua en cuestión. Debemos hacer llegar, del mismo modo, la gramática como la información relativa a la cultura donde esta se habla»* (Párrafo 5, Anexo I).

Creencias sobre cómo se debe enseñar en clase de LE:

*«Cómo enseñar hace referencia a nuestro talento como maestros. Como dice el dicho “cada maestrillo tiene su librillo”. Creo que es muy importante que la experiencia profesional nos haga ver a los maestros con qué tipo de actividades y dinámicas los alumnos/as obtienen mejores resultados y se sienten mejor. Desde mi punto de vista, y después de las experiencias vividas, creo que debemos enfocar la enseñanza de las lenguas de una manera comunicativa. Que ellos y ellas sientan que lo que aprenden les sirve para alguna cosa, que tiene una funcionalidad concreta»* (Párrafo 6, Anexo I).

Creencias sobre cuál es la mejor edad para aprender una LE:

*«Para acabar, considero que cuanto antes estudiemos una segunda lengua, mejor. Está extendida la idea de que los niños y niñas aprenden mejor una nueva lengua, que están más abiertos y son como esponjas, absorbiendo todo nuevo conocimiento. A pesar de esto, considero que nunca es tarde, y una*

*lengua se puede aprender a la edad que sea, siempre y cuando exista un interés y le veamos a esta una funcionalidad» (Párrafo 7, Anexo I).*

Creencias sobre las funciones que deben desempeñar profesores y alumnos en una clase de LE:

*«En el proceso de enseñanza- aprendizaje intervienen tanto profesores como alumnos. Ambos tienen sus funciones y que sean cumplidas por parte de los dos es indispensable para que el proceso tenga éxito. Considero que el profesor tiene la función de poner a la disposición del alumnos todas aquellas informaciones y conocimientos necesarios para su proceso de aprendizaje, además de su respectivo acompañamiento. Este debe hacer que las actividades sean motivadoras y estén ajustadas y adaptadas al nivel que presenten los estudiantes. A su vez, el alumno tiene la función de mostrar interés por adquirir estos conocimientos y gracias a la reflexión, adaptarlos a su propio proceso de aprendizaje» (Párrafo 8, Anexo I).*

- En el párrafo 8 expresa la toma de conciencia de que sus experiencias formativas le han ayudado a forjarse una idea más o menos clara de las funciones que deben desempeñar profesores y alumnos:

*«Para acabar con mis representaciones iniciales, después de mis experiencias formativas, creo tener más o menos claras las funciones de los profesores y de los alumnos» (ver Anexo I).*

▪ **Sus experiencias formativas y docentes previas más relevantes: aportaciones, aprendizajes, dificultades, carencias y dudas detectadas.**

Por ejemplo:

- En el párrafo 2 manifiesta toma de conciencia respecto a los conocimientos y aprendizajes que le ha aportado los estudios en el Grado de Educación Infantil y la carencia que presentaba el plan de estudios:

*«Estudiar en la universidad ha sido una de las experiencias formativas que más han marcado mi vida hasta ahora ya que me ha proporcionado unos conocimientos esenciales para mi labor como maestra. Estos aprendizajes me han sido muy útiles para entender el proceso de enseñanza- aprendizaje, observando qué elementos forman parte de este, y me han permitido ver la educación desde una visión global y amplia, estableciendo criterios pedagógicos para mi actuación docente. A pesar de esta formación global, considero que, durante mis años de formación, el programa de maestro/a de educación infantil carecía de oferta en formación de didáctica de lenguas extranjeras.» (ver Anexo I).*

- En el párrafo 3 pone de manifiesto la toma de conciencia de lo que le han aportado los cursos de teatro y sobre cómo explicar cuentos en relación con sus conocimientos y representaciones iniciales sobre la didáctica de ELE:

*«En estas clases hemos debatido sobre el poder de los cuentos y de las improvisaciones teatrales para aprender una nueva lengua. El hecho de acompañar texto y expresión corporal, dándole a la lengua una importancia comunicativa, nos presenta diferentes ventajas en el aprendizaje de un nuevo idioma. Por una parte, tocamos de manera directa el funcionamiento de la lengua (gramática, vocabulario) y por otra parte, observamos los elementos no verbales (gestos, expresiones corporales) que acompañan a la lengua en cuestión. Considero que esto es de caudal importancia ya que el aprendizaje de una lengua no se basa única y exclusivamente en el aprendizaje de su gramática y vocabulario sino que engloba aspectos más generales de tipo antropológico, social e incluso psicológico del contexto donde se habla.» (ver Anexo I).*

- En el párrafo 10 pone de relieve que es consciente de que hasta el momento su experiencia docente ha sido más relevante para ella que la formativa:

*«Si mi experiencia formativa es limitada, aunque parezca una paradoja, mi experiencia docente es mayor. La docencia ha sido siempre importante a lo largo de mi vida.» (ver Anexo I).*

- También en el párrafo 10 manifiesta la toma de conciencia de lo que le aportó su primera experiencia docente y las dificultades con las que se encontró:

*«El hecho de ayudar a estos niños y niñas a integrarse y poder acompañarlos en su proceso de aprendizaje me realizaba como persona. Acompañar a estos niños y niñas, para mí significaba primero de todo, ser un apoyo emocional y motivador en el aprendizaje. Después, poner a su disposición conocimientos sobre la lengua catalana que ellos necesitaban para poder sobrevivir en el aula, desde frases que necesitaban para comunicarse a vocabulario sobre diferentes temas. Recuerdo que raras veces les expliqué gramática en sí, como teoría. Adaptábamos los aprendizajes al momento, a lo que ellos necesitaban para expresarse en el contexto real del aula o para hacer los deberes de la escuela. Por otro lado, recuerdo que utilizábamos unos libros que nos proporcionaba la Generalitat de Catalunya. En estos libros encontrábamos imágenes sobre diferentes espacios (la playa, la montaña, el supermercado...) y a partir de estas, improvisábamos conversaciones e historias sobre distintos temas. Después de esta experiencia entendí que para aprender un idioma se necesita interés, que este te sirva para algo. Aprender un idioma tiene una clara función comunicativa, por esta razón, si queremos motivar a nuestros alumnos, estos tienen que sentir el aprendizaje como algo personal, constructivo y muy significativo. Por otra parte, ya sabemos que los niños/as cuando no les interesa algo desconectan rápidamente. Durante los cuatro años en que colaboré en el taller, pude observar que lo que a un niño le interesaba, a otro le parecía aburridísimo. Encontrar la manera de motivar a cada uno de ellos fue una de las tareas más difíciles para mí, y creo que todos los recursos que llegué a utilizar son lo que hoy en día todavía tengo en mi maleta de maestra» (ver Anexo I).*

- En el párrafo 11, entre otras cosas, manifiesta la toma de conciencia de las dudas e interrogantes que le plantea la experiencia docente que tuvo en el jardín de infancia en el que trabajó en EEUU:

*«Esta experiencia también me planteó ciertas dudas: ¿cómo podemos iniciar a los más pequeños en el aprendizaje de una lengua?, además de las canciones y juegos, ¿con qué otros recursos contamos los maestros?» (ver Anexo I).*

- En los párrafos 12, 13 y 14 pone de manifiesto la toma de conciencia sobre aspectos relacionados con su experiencia como aprendiente de otras lenguas y la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras:

Lo que le ha aportado aprender dos lenguas, el catalán y el castellano, desde pequeña:

*«Mi lengua materna siempre ha sido el castellano, pero en casa he hablado las dos lenguas indistintamente, castellano con mi madre y catalán con mi padre. Este hecho, creo que me ha hecho una persona más abierta e interesada por los idiomas. El hecho de sentir que era competente en dos idiomas del mismo modo, y que los dos me servían para expresar mis ideas, emociones y necesidades, me ha motivado a tener incluso curiosidad por otras lenguas» (Párrafo 12, Anexo I).*

La metodología que la profesora seguía en las clases de inglés y de francés, sus diferencias y repercusiones distintas en los resultados de aprendizaje:

*«Prácticamente todos los cursos tuve la misma profesora, C. Ella es de Inglaterra y desde que la conozco muy raras veces la he oído hablar en castellano. Es increíble, pero no recuerdo ningún momento de pensar que estaba absolutamente perdida en clase, porque aunque la lengua vehicular fuese en inglés, siempre había otros elementos (gestuales, contextuales) que me permitían seguir la clase. En clase teníamos un libro con gramática y ejercicios, pero C siempre tenía una alternativa a las aburridas explicaciones y ejemplos que el libro nos daba: juegos de mesa, juegos teatrales, dinámicas de grupo...[...]» (Párrafo 13, Anexo I).*

*«El caso del francés es bastante diferente. Solamente lo estudié en la escuela, durante cinco años. Siempre seguimos el libro y el cuaderno, y no recuerdo haber hecho ni una clase que saliera un poco de lo normal. La maestra nos hablaba en catalán y nos hacía todas las explicaciones en nuestra lengua, luego, éramos nosotros los que teníamos que hacer los ejercicios en francés.» (Párrafo 14, Anexo I).*

Lo que le aportó su primera experiencia de aprendizaje de inglés:

*«En clase teníamos un libro con gramática y ejercicios, pero C siempre tenía una alternativa a las aburridas explicaciones y ejemplos que el libro nos daba: juegos de mesa, juegos teatrales, dinámicas de grupo... recursos que me han acompañado incluso en los niveles superiores (first certificate y advanced certificate)» (Párrafo 13, Anexo I).*

Los aprendizajes que desarrolló en las clases de francés y los interrogantes que se plantea a partir de haber vivido dos experiencias como aprendiente de lenguas tan distintas y haber aprendido, aunque a niveles diferentes, en ambas:

*«A pesar de esto, a lo largo de estos cinco años aprendí francés y actualmente me puedo comunicar en esta lengua, no del mismo modo que en inglés, pero puedo hacerlo. El hecho de haber aprendido francés, aunque las circunstancias no fuesen las mismas (y obviamente no al mismo nivel que el inglés), me plantea ciertos interrogantes: ¿se puede aprender un idioma partiendo de planteamientos pedagógicos completamente diferentes?, ¿dónde reside la diferencia?, ¿en qué se diferencian los resultados?» (Párrafo 14, Anexo I).*

▪ **Sus necesidades y expectativas de formación**

- En el párrafo 9 pone de relieve que es consciente de que la propia reflexión y análisis que le ha fomentado el «Punto de partida» sobre su experiencia docente y como aprendiente de otras lenguas le ha conducido a la detección de dudas sobre la enseñanza de ELE y, esto a su vez, de necesidades formativa:

*«Reflexionando sobre mi experiencia docente y sobre lo que he vivido como aprendiente de inglés y francés, se derivan algunas **necesidades de formación**<sup>9</sup>. A continuación muestro con detalle qué momentos de mi experiencia docente y como aprendiente me han marcado como futura maestra. El análisis de estas experiencias me ha llevado a hacerme algunas preguntas sobre la enseñanza de E/LE, las cuales espero que poco a poco se vayan respondiendo.» (ver Anexo I).*

- En el párrafo 15 manifiesta la toma de conciencia sobre cuáles son sus expectativas de formación en el curso de postgrado:

*«Con todo esto, tengo ciertas **expectativas de formación**<sup>10</sup> a lo largo del curso que me ayuden a responder estas preguntas y muchas otras que se presentaran a lo largo del desarrollo de las asignaturas. Además, este curso me plantea varios retos como actual educadora. Por una parte pretendo reflexionar sobre mi práctica como docente, la que ya he llevado a cabo y la que llevo a cabo actualmente. Por otra parte, pretendo profundizar en la enseñanza del español como lengua extranjera, abriendo un gran abanico de posibilidades de trabajo relacionado con la educación. Me propongo entender qué debemos enseñar y por qué, cómo hacerlo, con qué mecanismos y materiales contamos para hacerlo y todo aquello que está involucrado en el proceso de enseñanza- aprendizaje de una lengua. Con todo esto, pretendo crecer como futura profesora de español.» (ver Anexo I).*

La toma de conciencia sobre estos aspectos viene en gran parte determinada por las instrucciones que la alumna recibe del material de apoyo para la elaboración del portafolio (ver Anexo IX). Ahí se plantean una serie de preguntas para estimular la reflexión del alumno, las cuales focalizan su atención en estas cuestiones: representaciones, creencias, conocimientos y carencias iniciales sobre la enseñanza y el aprendizaje del español LE; experiencias formativas y docentes más relevantes; y necesidades y expectativas de formación en el curso de postgrado. No obstante, la intervención tutorial supone que la alumna aborde estos temas con más amplitud y, además, que tome conciencia sobre aspectos relacionados con su experiencia como aprendiente de otras lenguas a partir de las preguntas que su tutora de portafolio le lanza al respecto. Es decir, en este caso, Lafayette focaliza su atención en estas vivencias a instancias de la intervención tutorial. Por otra parte, si bien es cierto que en el material de apoyo para la elaboración del portafolio se pregunta a los alumnos por cómo conciben actualmente la enseñanza de E/LE, Lafayette para abordar este tema a iniciativa propia se plantea: cuáles son sus creencias sobre qué y cómo debe enseñarse en clase de LE, y qué edad es la mejor para empezar a aprender una LE, subtemas por los cuales no se pregunta directamente en el documento guía. Como se puede observar en el análisis del

---

<sup>9</sup> La negrita es de la alumna.

<sup>10</sup> La negrita es de la alumna.

primer borrador (ver Anexo IV), esto ocurre porque Lafayette toma conciencia de que tiene dificultades para analizar su concepción de la enseñanza de ELE / LE en términos generales y busca una solución que le permita hacer frente a esta dificultad y cumplir con lo que se le pide: decide focalizar la atención en tres temas que para ella integran la enseñanza del español LE y realizar un análisis sobre cuáles son sus creencias al respecto por separado. Lafayette no manifiesta esta parte del ciclo autorregulador ni en el segundo borrador ni en la versión definitiva.

Asimismo, sobre estos procesos autorreguladores de toma de conciencia también cabe señalar que, en general, es difícil situar el momento exacto en el que han tenido lugar. Principalmente debido a que Lafayette la mayoría de las veces no hace referencia explícita a ello. En los casos en que la alumna no lo indica de forma clara, el proceso autorregulador ha podido darse antes de empezar a escribir del «Punto de partida» o puede haber ocurrido que con anterioridad a la elaboración de este documento la alumna ya tenga un cierto grado de conciencia sobre algunos de los aspectos, pero sea en el proceso de elaboración del «Punto de partida» donde acaba de abrir los ojos y cobrar conciencia de la cuestión en toda su magnitud. A continuación se muestran algunos ejemplos:

En el párrafo 10 Lafayette hace referencia a que en su primera experiencia docente como voluntaria en un centro de promoción social tomó conciencia de la importancia que tiene la motivación y el interés en el aprendizaje de una lengua extranjera; de la necesidad de estimular un aprendizaje comunicativo, constructivista y significativo; y de que una de las tareas más difíciles en su labor fue encontrar la manera de motivar a cada uno:

*«Después de esta experiencia entendí que para aprender un idioma se necesita interés, que este te sirva para algo. Aprender un idioma tiene una clara función comunicativa, por esta razón, si queremos motivar a nuestros alumnos, estos tienen que sentir el aprendizaje como algo personal, constructivo y muy significativo. Por otra parte, ya sabemos que los niños/as cuando no les interesa algo desconectan rápidamente. Durante los cuatro años en que colaboré en el taller, pude observar que lo que a un niño le interesaba, a otro le parecía aburridísimo. Encontrar la manera de motivar a cada uno de ellos fue una de las tareas más difíciles para mí, y creo que todos los recursos que llegué a utilizar son lo que hoy en día todavía tengo en mi maleta de maestra.» (ver Anexo I).*

Como puede observarse, en este caso, los procesos autorreguladores de toma de conciencia a los que hace referencia tuvieron lugar claramente en un momento anterior al de la elaboración del «Punto de partida». Pero durante la realización de este documento, tal como puede verse mediante la lectura del párrafo completo en el Anexo I, la focalización en estos mismos procesos le hacen darse cuenta de la relevancia que ha tenido esta experiencia para ella, siendo uno de los motivos que le llevan a considerar que su experiencia docente en general siempre ha sido importante y mayor que su experiencia formativa. Es decir, en el marco de la elaboración del «Punto de partida», procesos de concienciación previos estimulan otros de mayor alcance.

Por otra parte, un caso claro en que, por ejemplo, se puede afirmar con rotundidad que el proceso de toma de conciencia ha tenido lugar en el momento de elaboración del «Punto de partida» es el que Lafayette manifiesta en el párrafo 9:

*«Reflexionando sobre mi experiencia docente y sobre lo que he vivido como aprendiente de inglés y francés, se derivan algunas **necesidades de formación**<sup>11</sup>. A continuación muestro con detalle qué momentos de mi experiencia docente y como aprendiente me han marcado como futura maestra. El análisis de estas experiencias me ha llevado a hacerme algunas preguntas sobre la enseñanza de E/LE, las cuales espero que poco a poco se vayan respondiendo» (ver Anexo I).*

---

<sup>11</sup> La negrita es de la alumna.

Aquí Lafayette pone de manifiesto de forma explícita que algunas de las necesidades formativas que recoge en el «Punto de partida» se derivan de la reflexión que está llevando a cabo en este documento sobre su experiencia docente y como aprendiente de otras lenguas. Por tanto, el proceso de toma de conciencia de estas necesidades formativas se da como consecuencia de la reflexión que la elaboración del «Punto de partida» estimula en la alumna.

Por otro lado, en el discurso de Lafayette se detectan una serie de expresiones lingüísticas que denotan un proceso autorregulador de toma de conciencia. Algunas indican explícitamente esta toma de conciencia y de la otras, como puede verse en la siguiente tabla, se infiere esta concienciación a través de la detección de aprendizajes, dificultades, necesidades formativas, etc.

<b>EXPRESIONES QUE DENOTAN UN PROCESO AUTORREGULADOR DE TOMA DE CONCIENCIA</b>
<p><b>- Manifiesta conciencia sobre algo:</b></p> <p><i>Estos cursos me han hecho ver que...</i>  <i>Gracias a..., hoy en día tengo algunas ideas iniciales...</i>  <i>El hecho de que... me...</i>  <i>Después de esta experiencia entendí que...</i>  <i>Pude hacer, ver...</i>  <i>Este hecho creo que me ha hecho...</i>  <i>El hecho de haber aprendido...</i></p> <p><b>- Evalúa</b></p> <p><i>Mis representaciones iniciales... son... limitadas o muy básicas</i>  <i>...no parto de cero...</i>  <i>Considero que esto es de caudal importancia ya que...</i>  <i>...ha sido siempre importante...</i>  <i>Creo que es muy importante...</i>  <i>Además de considerar importante [...] también considero que [...] es de vital importancia.</i></p> <p><b>- Detecta aprendizajes y los evalúa:</b></p> <p><i>Me ha proporcionado unos conocimientos esenciales para...</i>  <i>Estos aprendizajes me han sido muy útiles para entender...</i>  <i>Me han permitido ver la educación desde...</i>  <i>Aprendí...</i>  <i>Actualmente me puedo...</i></p> <p><b>- Detecta carencias:</b></p> <p><i>...carecía de...</i>  <i>...no recuerdo haber adquirido...</i>  <i>...no había ninguna...</i></p> <p><b>- Detecta necesidades formativas:</b></p> <p><i>...se derivan algunas necesidades de formación</i></p> <p><b>- Detecta dificultades</b></p> <p><i>Fue una de las tareas más difíciles para mí...</i></p> <p><b>- Detecta expectativas de formación:</b></p> <p><i>Tengo ciertas expectativas de formación a lo largo del curso me ayuden a...</i></p>

**Tabla II.3.** Expresiones que denotan un proceso autorregulador de toma de conciencia.  
Fuente: Elaboración propia.

De todas formas, hay ocasiones en que el proceso de toma de conciencia, aparte de ponerse de manifiesto lingüísticamente mediante los recursos expuestos en la tabla anterior, también se infiere del simple hecho de que la alumna haya seleccionado para incluir en el «Punto de partida» unas experiencias y no otras. Ello demuestra que ha tomado conciencia de la relevancia que han tenido para ella, puesto que en las indicaciones sobre cómo elaborar el

«Punto de partida», así como en las que la tutora proporciona, se incide en que los alumnos deben hacer referencia a las experiencias que consideran que les han sido significativas.

### ➤ **De búsqueda de respuesta o explicaciones**

Este proceso autorregulador se manifiesta cuando la alumna ha tomado conciencia sobre algo relacionado con su situación presente respecto al campo de la didáctica del ELE o LLEE y empieza a ejercer control sobre ello. Es decir, siempre depende de que previamente se haya dado un proceso de concienciación, puesto que supone la búsqueda de una explicación para aquello sobre lo cual la alumna ha tomado conciencia.

No obstante, Lafayette en ocasiones explicita este proceso autorregulador como un proceso resuelto; y en otras no.

#### ▪ **Proceso autorregulador resuelto:**

En este caso, Lafayette busca las razones que explican y justifican una cosa en concreto, y la manifestación de estas explicaciones es precisamente lo que demuestra la existencia de un proceso autorregulador de búsqueda de las mismas. Es decir, se puede identificar un **proceso de búsqueda de explicaciones resuelto** al manifestar Lafayette el resultado de esta búsqueda.

En el texto se dan 6 procesos autorreguladores resueltos de búsqueda de explicaciones respecto a aspectos relacionados con:

- Sus conocimientos, creencias y representaciones iniciales sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.
- Sus experiencias formativas y docentes.

Seguidamente, se ofrecen algunos ejemplos:

En el párrafo 3, después de que Lafayette muestra la toma conciencia de que sus experiencias formativas en los cursos de teatro y sobre cómo explicar cuentos han sido relevantes para la formación de sus conocimientos y representaciones iniciales sobre la didáctica de ELE, argumenta por qué:

*«Por otro lado, además de mi experiencia formativa en magisterio, he hecho diferentes cursos de teatro y sobre cómo explicar cuentos. Aunque parezca bizarro y tal vez, poco acertado considerarlo como una experiencia formativa, creo que estos cursos me han hecho ver que la lengua se puede trabajar a partir de distintos recursos» (ver Anexo I).*

Otro ejemplo lo encontramos a lo largo de los párrafos 12, 13 y 14. En el párrafo 12 Lafayette manifiesta la toma de conciencia de que su experiencia como aprendiente de otras lenguas es de vital importancia para ella y, posteriormente, lo que sigue en lo que queda del párrafo 12 y los párrafos 13 y 14 constituye una explicación de por qué, basada en lo que estas experiencias le han aportado:

El párrafo 12 empieza así:

*«Además de considerar importante mi experiencia como docente, también considero que la experiencia como aprendiente es de vital importancia. Desde pequeña he convivido con dos lenguas en casa, el catalán y el castellano. Mi lengua materna siempre ha sido el castellano, pero en casa he hablado las dos lenguas indistintamente, castellano con mi madre y catalán con mi padre. Este hecho, creo que me ha hecho una persona más abierta e interesada por los idiomas. El hecho de sentir que era competente en*

dos idiomas del mismo modo, y que los dos me servían para expresar mis ideas, emociones y necesidades, me ha motivado a tener incluso curiosidad por otras lenguas [...]» (ver Anexo I).

Sigue la explicación en el párrafo 13 haciendo referencia a su primera experiencia como aprendiente de inglés:

*«Empecé a estudiar inglés en la academia cuando tenía siete años hasta que cumplí los dieciocho. Prácticamente todos los cursos tuve la misma profesora, C. Ella es de Inglaterra y desde que la conozco muy raras veces la he oído hablar en castellano. Es increíble, pero no recuerdo ningún momento de pensar que estaba absolutamente perdida en clase, porque aunque la lengua vehicular fuese en inglés, siempre había otros elementos (gestuales, contextuales) que me permitían seguir la clase. En clase teníamos un libro con gramática y ejercicios, pero C siempre tenía una alternativa a las aburridas explicaciones y ejemplos que el libro nos daba: juegos de mesa, juegos teatrales, dinámicas de grupo... recursos que me han acompañado incluso en los niveles superiores (first certificate y advanced certificate)» (ver Anexo I).*

Concluye la explicación en el párrafo 14 refiriéndose a su experiencia de aprendizaje del francés en contraposición a la del inglés:

*«El caso del francés es bastante diferente. Solamente lo estudié en la escuela, durante cinco años. Siempre seguimos el libro y el cuaderno, y no recuerdo haber hecho ni una clase que saliera un poco de lo normal. La maestra nos hablaba en catalán y nos hacía todas las explicaciones en nuestra lengua, luego, éramos nosotros los que teníamos que hacer los ejercicios en francés. A pesar de esto, a lo largo de estos cinco años aprendí francés y actualmente me puedo comunicar en esta lengua, no del mismo modo que en inglés, pero puedo hacerlo. [...]» (ver Anexo I).*

Es decir, Lafayette demuestra un proceso de búsqueda de explicaciones resuelto a través de la argumentación. Una argumentación que, como se ha dicho anteriormente, Lafayette no pone normalmente de relieve mediante la utilización de conectores, sino que se infiere a partir de la yuxtaposición de enunciados.

#### ▪ **Proceso autorregulador no resuelto:**

En este caso, se considera que el proceso autorregulador de búsqueda de respuestas no está resuelto cuando Lafayette únicamente recoge las preguntas que se plantea sobre un determinado tema o aspecto y para las cuales todavía no tiene o no ha hallado una explicación (5 ocurrencias).

Por ejemplo, en el párrafo 14, en relación con sus experiencias de aprendizaje de inglés y francés, se plantea los siguientes interrogantes, los cuales marcan el inicio de un proceso de búsqueda:

*« [...] El hecho de haber aprendido francés, aunque las circunstancias no fuesen las mismas (y obviamente no al mismo nivel que el inglés), me plantea ciertos interrogantes: ¿se puede aprender un idioma partiendo de planteamientos pedagógicos completamente diferentes?, ¿dónde reside la diferencia?, ¿en qué se diferencian los resultados?» (ver Anexo I).*

#### ➤ **De puesta en práctica**

Consiste en la puesta en práctica de una acción después de haber detectado alguna dificultad o haber analizado una determinada situación. En el «Punto de partida» de la alumna este proceso autorregulador se da en relación con la tarea de elaboración del mismo documento. En el primer borrador del documento Lafayette manifiesta este proceso cuando, en el marco de la elaboración del «Punto de partida», se da cuenta de que le es difícil reflexionar sobre su concepción sobre la didáctica del ELE o LLEE en términos generales, busca una solución y la implementa:



*«Me resulta difícil reflexionar sobre cómo concibo la enseñanza de E/LE en términos generales. A continuación doy respuesta a preguntas como qué enseñar, cómo enseñar una lengua extranjera y cuándo aprenderla» (véase apartado c), párrafo 1, del borrador 1 en el Anexo I).*

Lo hace, como se ha dicho anteriormente, focalizando la atención en tres temas que para ella integran la enseñanza del español LE y realizando un análisis por separado sobre cuáles son sus creencias al respecto. Como se muestra más adelante (en la descripción del ciclo autorregulador 4), en la versión definitiva del «Punto de partida» (y también en el segundo borrador) solo manifiesta la puesta en práctica de este ciclo autorregulador: *«A continuación doy respuesta a preguntas como qué enseñar, cómo enseñar una lengua extranjera y cuándo aprenderla»* (párrafo 4, Anexo I).

### ➤ **De planificación**

Este proceso autorregulador forma parte de la fase de control de la autorregulación de su proceso formativo y, por tanto, previamente supone la toma de conciencia por parte de la alumna de determinados aspectos que le llevan a marcarse unos objetivos concretos en relación con el curso de postgrado. Lafayette manifiesta este proceso en el primer borrador y en la versión definitiva del «Punto de partida», y tiene que ver con la planificación de los objetivos / retos que se plantea en relación con el curso de postgrado que acaba de empezar:

*«Este curso me plantea varios retos como actual educadora. Por una parte pretendo reflexionar sobre mi práctica como docente, la que ya he llevado a cabo y la que llevo a cabo actualmente. Por otra parte, pretendo profundizar en la enseñanza del español como lengua extranjera, abriendo un gran abanico de posibilidades de trabajo relacionado con la educación. Me propongo entender qué debemos enseñar y por qué, cómo hacerlo, con qué mecanismos y materiales contamos para hacerlo y todo aquello que está involucrado en el proceso de enseñanza- aprendizaje de una lengua. Con todo esto, pretendo crecer como futura profesora de español»* (párrafo 15, Anexo I).

En el texto Lafayette denota procesos autorreguladores de planificación mediante las siguientes expresiones lingüísticas:

*[...] este curso me plantea varios retos...  
Pretendo...  
Me propongo...*

Hasta aquí se presentan los diferentes tipos de procesos autorreguladores que se han identificado en la versión definitiva del apartado «Punto de partida» del Portafolio del Certificado elaborado por Lafayette. A continuación, se presentan dichos procesos autorreguladores en relación con cada una de las unidades temáticas del texto. Así se pueden observar las interesantes relaciones que se establecen entre sí y los ciclos de autorregulación que, como consecuencia, la alumna manifiesta en su discurso.

#### **2.1. Procesos autorreguladores identificados en relación con la unidad temática «El contenido del apartado Punto de Partida»**

En relación con esta unidad temática Lafayette manifiesta un único proceso autorregulador en los párrafos 1, 4 y 9, el cual consiste en el ajuste del contenido temático al requerido en la tarea de elaboración del «Punto de partida». Como se ha dicho anteriormente, mediante la presentación del contenido la alumna refleja que en el proceso de planificación de la escritura del documento ha tenido en cuenta las indicaciones que se dan respecto al contenido temático del «Punto de partida»:

*« [...] A continuación muestro con detalle qué momentos de mi experiencia docente y como aprendiente me han marcado como futura maestra [...]»* (párrafo 9, Anexo I).

## 2.2. Procesos autorreguladores identificados en relación con la unidad temática «Representaciones y creencias iniciales sobre la didáctica de ELE»

Como puede observarse en la representación que se incluye en el apartado 5.1.2.2 del Capítulo 5 (no se incluye aquí por motivos de espacio), en relación con la unidad temática *Representaciones y creencias iniciales sobre la didáctica de ELE / LLEE*, los procesos autorreguladores identificados forman diferentes ciclos de autorregulación que conjuntamente, a partir de las relaciones que establecen entre sí, dan lugar a un macrociclo autorregulador. Mediante estos ciclos Lafayette mayormente se autorregula en relación con aspectos relacionados con su situación de partida en el campo de la enseñanza de ELE / LLEE en el momento de empezar el curso de postgrado, pero también explicita otros en los que se autorregula respecto a la tarea misma de elaboración del apartado del «Punto de partida».

Lafayette inicia en el texto (párrafos 2 y 3, véase el Anexo I) este macrociclo con un ciclo autorregulador (A) formado por una fase de concienciación (manifiesta conciencia de que sus conocimientos y representaciones iniciales sobre didáctica de ELE son básicos y muy limitados, pero no parte de cero); una fase de control (va un paso más allá y busca una explicación sobre por qué es así); una fase de concienciación (el proceso de búsqueda de una explicación le lleva a tomar conciencia de lo que le han aportado sus experiencias formativas en los estudios universitarios y en los cursos de teatro y sobre cómo contar cuentos); una nueva fase de control (busca una explicación sobre por qué los cursos de teatro y sobre cómo contar cuentos le han sido relevantes); y otra fase de concienciación (el proceso de búsqueda de una explicación le conduce a tomar conciencia de lo que estas dos experiencias formativas han supuesto para ella en relación con el campo de la enseñanza ELE / LLEE). En este sentido, aquí se autorregula respecto a un aspecto relacionado con su situación de partida en el campo de la enseñanza de ELE / LLEE en el momento de empezar el curso de postgrado.

Posteriormente, Lafayette explicita un nuevo ciclo autorregulador (B) con unas características especiales: por un lado, algunas de sus fases no se manifiestan en la versión definitiva del apartado «Punto de partida», pero se sabe de su existencia porque Lafayette las explicitó en el primer borrador; y por otro, la alumna se autorregula tanto en relación con aspectos relacionados con su situación de partida en el campo de la enseñanza de ELE / LLEE en el momento de empezar el curso de postgrado como respecto a la tarea misma de elaboración del apartado del «Punto de partida».

Al igual que los otros dos ciclos autorreguladores, este también está compuesto por fases de concienciación y control que se suceden de manera cíclica. Uno de los aspectos que merece destacarse en relación con este ciclo autorregulador consiste en que los procesos autorreguladores que lo integran no se manifiestan en el mismo párrafo, ni tan siquiera, como se ha dicho anteriormente, en el mismo documento. De este modo, Lafayette manifiesta los procesos autorreguladores 1 y 2 en el apartado c) del borrador 1 del «Punto de partida» (véase el Anexo III); el proceso autorregulador 3 en el párrafo 4 (véase la versión definitiva en el Anexo I); los procesos autorreguladores que se engloban en la fase 4 del ciclo, a lo largo de los párrafos 5, 6 y 7 de la versión definitiva del documento (véase el Anexo I); y los procesos autorreguladores que forman parte de la fase 5, en los párrafos 5 y 7 de la versión definitiva del documento (véase el Anexo I).

Asimismo, cabe resaltarse que las primeras fases de concienciación y control (correspondientes a los tres primeros procesos autorreguladores) se producen en relación con la tarea de elaboración del «Punto de partida». En concreto, respecto a la reflexión que en el documento de guía para la elaboración del portafolio se pide a los alumnos que realicen sobre cómo conciben la enseñanza del ELE. En este sentido, al focalizar su atención (dirigida por el material de apoyo) en su concepción sobre la enseñanza del español LE, Lafayette toma conciencia de que tiene dificultades para analizarla en términos generales. Entonces, busca una solución que le permita hacer frente a esta dificultad y cumplir con lo que se le pide: decide focalizar la atención en tres

temas que para ella integran la enseñanza del español LE y realizar un análisis sobre cuáles son sus creencias al respecto por separado. Estos temas son: los contenidos que deben enseñarse en clase de lengua extranjera, la metodología que debe emplearse y la edad a que debe empezarse a aprender una lengua extranjera.

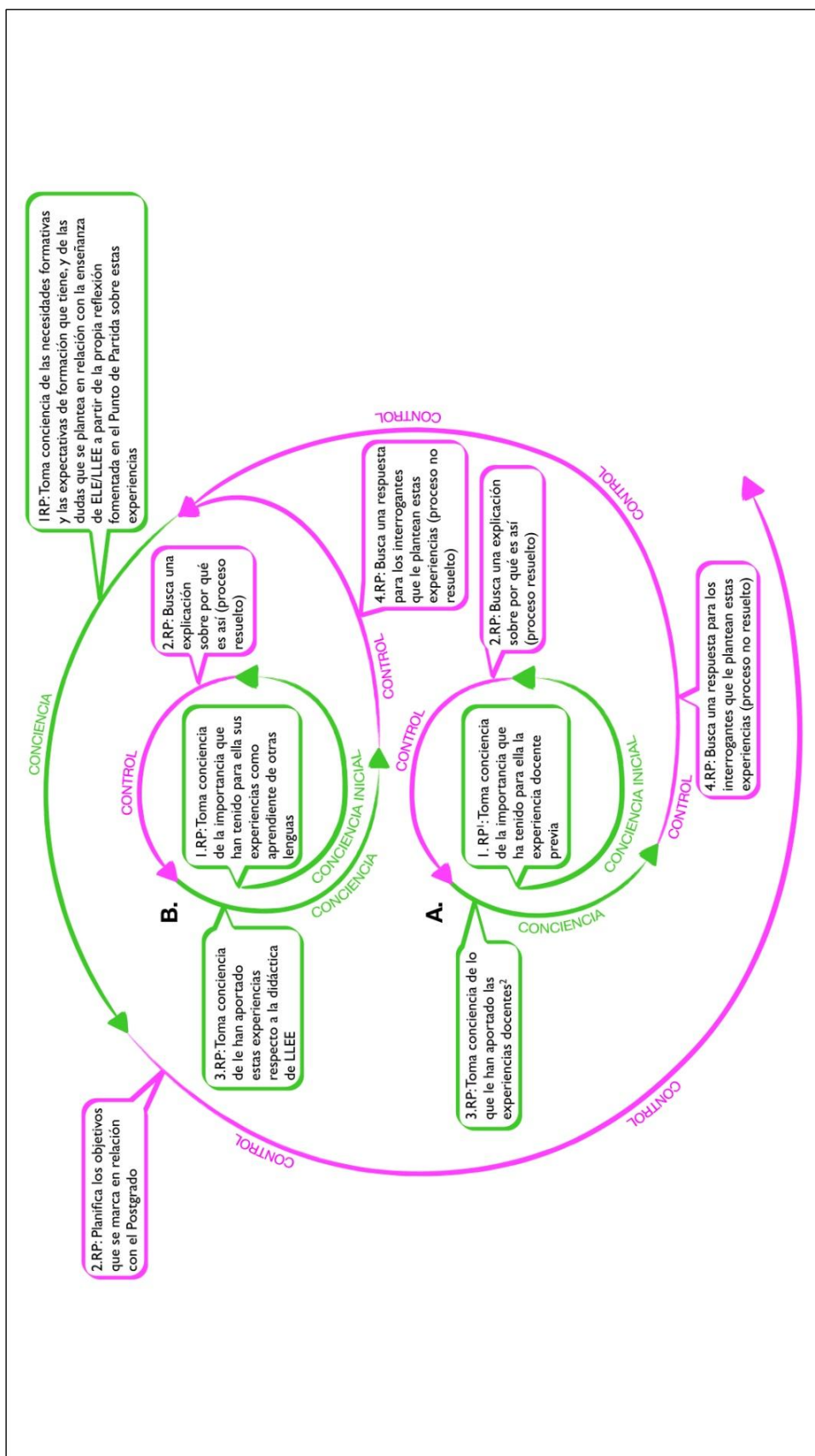
A continuación, estos procesos de autorregulación le permiten manifestar toma de conciencia sobre cuáles son sus creencias respecto a qué debe enseñarse en clase de LE / ELE, cómo y a qué edad debe empezarse a aprender una lengua extranjera. En cuanto a qué enseñar en clase de LE / ELE y a qué edad debe empezarse a aprender una LE, la alumna no solo expone sus creencias al respecto sino que busca una explicación para argumentar por qué lo considera así. Es decir, en las dos últimas fases de concienciación y control del ciclo (correspondientes a los dos últimos procesos autorreguladores) Lafayette se autorregula con respecto a aspectos relacionados con su realidad presente en el campo de la enseñanza y aprendizaje de ELE o LE en el momento de empezar el curso de postgrado. En este caso, sus creencias sobre cómo concibe la enseñanza del ELE o LE.

Seguidamente, tal como se puede observar en la representación gráfica, en relación con la unidad temática *Representaciones y creencias iniciales sobre la didáctica de ELE / LLEE*, Lafayette en el párrafo 8 (véase la versión definitiva en el Anexo I) acaba manifestando un proceso autorregulador de toma de conciencia (C) sobre cuáles son sus creencias respecto a los roles que alumnos y profesores deben desempeñar en clase de ELE / LLEE.

Finalmente, todos estos ciclos y procesos autorreguladores confluyen, quedan unidos, mediante la toma de conciencia por parte de Lafayette de que las reflexiones que le han provocado a lo largo de los años sus experiencias formativas en sus estudios universitarios y en los cursos de teatro y sobre cómo explicar cuentos han forjado las ideas que actualmente tiene sobre la didáctica de ELE / LLEE. Es decir, este proceso autorregulador de toma de conciencia configura, haciendo de nexo del resto de procesos autorreguladores identificados en relación con esta unidad temática, un ciclo autorregulador complejo. No obstante, curiosamente, Lafayette manifiesta en el discurso este proceso autorregulador antes que los demás, a modo de introducción, concretamente en el párrafo 4 (véase el Anexo I). Asimismo, se trata de un proceso autorregulador que claramente se puede afirmar que tiene lugar en el marco de la elaboración del «Punto de partida».

### **2.3. Procesos autorreguladores identificados en relación con la unidad temática «Experiencias docentes y como aprendiente de lenguas: interrogantes, necesidades formativas y expectativas de formación»**

A continuación se representan gráficamente los procesos autorreguladores que Lafayette pone de relieve en relación con la unidad temática 3, *Experiencias docentes y como aprendiente de lenguas: necesidades formativas e interrogantes* (párrafos del 9 al 14, véase Anexo I).



**Figura II.1.** Representación de los ciclos autorreguladores identificados en relación con la unidad temática «Experiencias docentes y como aprendiente de lenguas: necesidades formativas e interrogantes»

<sup>1</sup> RP = Estas siglas identifican procesos autorreguladores que hacen referencia a momentos en los que la alumna se autorregula en relación con su realidad presente en el momento de empezar el postgrado.

<sup>2</sup> Su experiencia docente en el Centre de Promoció Social Francesc Palau y en un jardín de infancia de Estados Unidos.

Como puede observarse en la representación gráfica anterior, en relación con la unidad temática *Experiencias docentes y como aprendiente de lenguas: interrogantes, necesidades formativas y expectativas de formación*, Lafayette manifiesta una serie de procesos autorreguladores que forman dos ciclos de autorregulación. Y a su vez, estos ciclos, mediante la relación que la alumna establece entre ellos, dan lugar otro ciclo autorregulador complejo. En este caso, Lafayette se autorregula en relación con aspectos relativos a su situación de partida en el campo de la enseñanza de ELE / LLEE en el momento de empezar el curso de postgrado.

Este ciclo autorregulador complejo empieza con un ciclo autorregulador (A) formado por una fase de concienciación (manifiesta conciencia de la importancia que ha tenido para ella su experiencia docente en comparación con su experiencia formativa); una fase de control (va un paso más allá y busca una explicación sobre por qué es así); una fase de concienciación (el proceso de búsqueda de una explicación le lleva a tomar conciencia de lo que le han aportado sus experiencias docentes en el *Centre de Promoció Social Francesc Palau* y en el jardín de infancia de EEUU); y otra fase de control en la que busca una respuesta para los interrogantes que le han surgido a partir de dichas experiencias docentes. Este ciclo se manifiesta a lo largo de los párrafos 10 y 11 de la versión definitiva del «Punto de partida» (véase el Anexo I).

El segundo ciclo (B) está compuesto, como puede verse, por una fase de concienciación (toma de conciencia de la importancia vital que ha tenido su experiencia como aprendiente de lenguas para ella); una fase de control (va un paso más allá y busca una explicación sobre por qué es así); una nueva fase de concienciación (el proceso de búsqueda de una explicación le lleva a tomar conciencia de lo que le han aportado sus experiencias como aprendiente de otras lenguas: castellano, catalán, inglés y francés); y otra fase de control en la que busca una respuesta para los interrogantes que le han surgido a partir de dichas experiencias de aprendizaje. Este último proceso de búsqueda no está resuelto, el planteamiento de preguntas precisamente es lo que marca su inicio.

Finalmente, ambos ciclos autorreguladores confluyen en un proceso autorregulador de toma de conciencia que Lafayette manifiesta respecto a que la reflexión que está llevando a cabo en el «Punto de partida» sobre sus experiencias docentes y como aprendiente de otras lenguas le ha permitido detectar las necesidades formativas y las expectativas de formación que tiene, así como las dudas que se plantea en relación con la enseñanza de ELE / LLEE. Este proceso, al derivarse del proceso reflexivo en el que los ciclos de autorregulación A y B involucran a la alumna, configura haciendo de nexo entre ambos ciclos, el ciclo autorregulador complejo que se muestra. No obstante, curiosamente, la alumna en el texto lo explicita en el párrafo 9, a modo de introducción, antes de poner de relieve dichos ciclos autorreguladores (párrafos 10, 11, 12, 13 y 14). A continuación, le sigue un proceso autorregulador de planificación de los objetivos que se establece en relación con el curso de postgrado. Este proceso autorregulador forma parte de la fase de control de la autorregulación de su proceso formativo y, por tanto, previamente supone la toma de conciencia por parte de la alumna de determinados aspectos que le llevan a marcarse unos objetivos concretos en relación con el curso de postgrado.

Como puede desprenderse de lo expuesto hasta aquí, los procesos autorreguladores se relacionan entre sí formando ciclos de autorregulación. Estos ciclos están compuestos por fases de concienciación y control. Como es lógico, las fases de concienciación están constituidas por procesos autorreguladores de toma de conciencia; y las de control, por procesos autorreguladores de búsqueda de respuestas o explicaciones; de puesta en práctica y de planificación. Aquí se recogen los ciclos autorreguladores que Lafayette manifiesta en el «Punto de partida», pero pueden haber tenido lugar otros de los cuales no haya constancia en el texto. El hecho de que la alumna no los manifieste no quiere decir que no se hayan producido.

Por otra parte, también se observa que los ciclos autorreguladores siempre se inician con un proceso de toma de conciencia. Estos procesos de concienciación iniciales se propician a partir de

la reflexión que sobre unas determinadas cuestiones se estimula en el material de apoyo para la elaboración del portafolio y la ayuda pedagógica que la alumna ha recibido de la tutora en relación con el primer y el segundo borrador. Es decir, Lafayette no se autorregula sobre estas cuestiones a iniciativa propia, a excepción del tema de su concepción de la enseñanza de ELE / LLEE que, si bien viene sugerido directamente por las instrucciones del material de apoyo (cuál es su concepción sobre la enseñanza ELE o LE), enfoca la atención en tres subtemas que para ella integran la enseñanza del ELE o LE y por los cuales no se pregunta directamente.

### 3. Procesos cognitivos que promueven procesos autorreguladores

Un aspecto muy relevante que emana del análisis de la versión final del «Punto de partida» de Lafayette es que en el desarrollo de los procesos autorreguladores también desempeña un papel crucial los procesos cognitivos que se estimulan. En este sentido, como resulta obvio, los procesos autorreguladores no se pueden dar si previamente no han tenido lugar otros cognitivos. En este caso, en la versión definitiva del «Punto de partida» de Lafayette, se identifican los siguientes:

#### ➤ **Proceso cognitivo de focalización de la atención y observación de un determinado aspecto**

Este proceso cognitivo, por lo general, propicia procesos autorreguladores de toma de conciencia. El material de apoyo centra la atención del alumno en diversos temas mediante el planteamiento de preguntas relacionadas que estimulen su reflexión sobre estos y ello provoca su toma de conciencia. Por ejemplo, el documento guía hace que el alumno se pregunte por las creencias que tiene respecto al rol que profesores y alumnos deben desempeñar en clase de ELE (*¿Qué funciones creo que deben desempeñar los profesores y los alumnos de E/LE?*) y a partir de ahí cobra conciencia de cuáles son sus creencias al respecto a través de la reflexión que realiza. Por ejemplo, en el caso de Lafayette:

*«En el proceso de enseñanza- aprendizaje intervienen tanto profesores como alumnos. Ambos tienen sus funciones y que sean cumplidas por parte de los dos es indispensable para que el proceso tenga éxito. Considero que el profesor tiene la función de poner a la disposición del alumnos todas aquellas informaciones y conocimientos necesarios para su proceso de aprendizaje, además de su respectivo acompañamiento. Este debe hacer que las actividades sean motivadoras y estén ajustadas y adaptadas al nivel que presenten los estudiantes. A su vez, el alumno tiene la función de mostrar interés por adquirir estos conocimientos y gracias a la reflexión, adaptarlos a su propio proceso de aprendizaje».* (Párrafo 8, Anexo I)

De todas formas, también se detecta la estimulación de este proceso cognitivo por parte de la tutora cuando en la retroalimentación que proporciona a la alumna con relación al primer borrador al final del todo del documento escribe en mayúsculas: «EXPERIENCIAS COMO APRENDIENTE DE OTRAS LENGUAS» e inserta el siguiente comentario:

*«Lafayette, te comento que sería muy interesante que en este apartado hicieras referencia también a tu experiencia como aprendiente de otras lenguas. ¿Cuál/es es/son tu/s lengua/s maternas/s? ¿Las aprendiste de la misma manera? ¿Tienes el mismo nivel en las dos? ¿Por qué? ¿Qué otras lenguas has aprendido o estás aprendiendo? ¿Qué balance puedes hacer del enfoque metodológico en el que consideras que se basaban tus profesores? ¿Cuál te convencía más? ¿Por qué? (Aspectos positivos y/o negativos) ¿Qué perfil de profesor te gustaba más? ¿Por qué? ¿Crees que tú reúnes esas cualidades? ¿Por qué? Si no es así, ¿qué crees que puedes hacer para reunirlos? ¿De qué manera consideras que tus experiencias como aprendiente de otras lenguas pueden ayudarte a progresar en tu papel de profesora?, ¿cómo crees que debe enseñarse una lengua extranjera? ¿Qué aspectos consideras que deben tenerse en cuenta? ¿Por qué?, etc.».* (Párrafo 14, Anexo X)

Ello provoca que la alumna focalice su atención en sus experiencias de aprendizaje de otras lenguas y reflexione sobre estas en los párrafos 12, 13 y 14 de la versión definitiva del documento. En este caso, la focalización no se estimula desde el material de apoyo sino a partir de la intervención tutorial. A continuación se incluye una muestra:

*«El caso del francés es bastante diferente. Solamente lo estudié en la escuela, durante cinco años. Siempre seguimos el libro y el cuaderno, y no recuerdo haber hecho ni una clase que saliera un poco de lo normal. La maestra nos hablaba en catalán y nos hacía todas las explicaciones en nuestra lengua, luego, éramos nosotros los que teníamos que hacer los ejercicios en francés. A pesar de esto, a lo largo de estos cinco años aprendí francés y actualmente me puedo comunicar en esta lengua, no del mismo modo que en inglés, pero puedo hacerlo. El hecho de haber aprendido francés, aunque las circunstancias no fuesen las mismas (y obviamente no al mismo nivel que el inglés), me plantea ciertos interrogantes: ¿se puede aprender un idioma partiendo de planteamientos pedagógicos completamente diferentes?, ¿dónde reside la diferencia?, ¿en qué se diferencian los resultados?». (Párrafo 14, Anexo I)*

### ➤ **Proceso cognitivo de análisis**

Este proceso cognitivo se da cuando la alumna argumenta las razones o los motivos de algo (justificación) y/o realiza inferencias o extrae consecuencias sobre algo. A través de lo que escribe la alumna demuestra que intenta dar respuesta a preguntas del tipo: *¿por qué?* Por tanto, es imprescindible que tenga lugar para que se produzca un proceso autorregulador de búsqueda de una explicación o una respuesta. Por ejemplo, en el párrafo 2 Lafayette empieza manifestando conciencia de que sus conocimientos y representaciones sobre la didáctica de ELE son básicos y limitados, aunque no parte de cero; y a continuación argumenta por qué considera que esto es así. Esta argumentación nace de un proceso de análisis cognitivo en el que la alumna se pregunta por qué:

*«Mis **representaciones iniciales** sobre la didáctica del español como lengua extranjera son, en cierto modo, limitadas o muy básicas. Sí que es cierto que no parto de cero ya que a lo largo de mi formación como maestra he recibido conocimientos de didáctica general. Estudiar en la universidad ha sido una de las experiencias formativas que más han marcado mi vida hasta ahora ya que me ha proporcionado unos conocimientos esenciales para mi labor como maestra. Estos aprendizajes me han sido muy útiles para entender el proceso de enseñanza- aprendizaje, observando qué elementos forman parte de este, y me han permitido ver la educación desde una visión global y amplia, estableciendo criterios pedagógicos para mi actuación docente. A pesar de esta formación global, considero que, durante mis años de formación, el programa de maestro/a de educación infantil carecía de oferta en formación de didáctica de lenguas extranjeras. En el currículo de mis estudios universitarios las asignaturas más ligadas a la enseñanza de lenguas eran lengua castellana y lengua catalana. Recuerdo haber trabajado normas gramaticales, tipología de textos, teoría lingüística... pero no recuerdo haber adquirido conocimientos sobre cómo se enseña y aprende una lengua [...]». (Párrafo 2)*

Cabe llamar la atención de que en el caso anterior es la misma alumna quien fomenta a iniciativa propia este proceso cognitivo, pero a veces es la tutora quien lo propicia. Por ejemplo, la tutora estimula este proceso cognitivo cuando en la revisión del primer borrador de la muestra 1 le pregunta a la alumna por qué considera que en clase de LE *debemos transmitir conocimientos tanto lingüísticos como sociales de la lengua en cuestión. Debemos hacer llegar, del mismo modo, la gramática como la información relativa a la cultura donde esta se habla* (véase Anexo X). La alumna se lo plantea y argumenta por qué en el segundo borrador y la versión definitiva:

*«Sobre qué enseñar, en términos generales, considero que debemos transmitir conocimientos tanto lingüísticos como sociales de la lengua en cuestión. Debemos hacer llegar, del mismo modo, la gramática como la información relativa a la cultura donde esta se habla. Una lengua no es solamente una gramática concreta, sino que acarrea de manera implícita una cultura. Cuando aprendemos una lengua no nos podemos quedar simplemente con su uso sino que también debemos conocer la realidad social en la cual esta se habla. Temas desde tradiciones culturales, festividades, información geográfica, datos sobre la población hasta monumentos importantes u otras curiosidades simbólicas de cada región. Conocer todos*

elementos nos hará conocer y entender de manera global la nueva lengua y enriquecernos todavía más<sup>12</sup>».  
(Párrafo 5, Anexo I)

Este proceso cognitivo, a su vez, estimula un proceso autorregulador de búsqueda de una explicación por parte de la alumna de las razones en las que se apoya para considerar que en clase de LE debe enseñarse tanto conocimientos lingüísticos como sociales.

#### ➤ **Proceso cognitivo de cuestionamiento**

Este proceso cognitivo tiene lugar cuando la alumna se plantea dudas e interrogantes sobre una determinada cuestión. Un ejemplo lo encontramos en el párrafo 14 (véase el Anexo I):

*«[...] El hecho de haber aprendido francés, aunque las circunstancias no fuesen las mismas (y obviamente no al mismo nivel que el inglés), me plantea ciertos interrogantes: ¿se puede aprender un idioma partiendo de planteamientos pedagógicos completamente diferentes?, ¿dónde reside la diferencia?, ¿en qué se diferencian los resultados?»*

El proceso cognitivo de cuestionamiento manifiesta un proceso autorregulador de búsqueda de respuestas respecto a un tema en concreto.

#### ➤ **Proceso cognitivo de puesta en relación**

Este proceso cognitivo se da cuando la alumna relaciona dos o más cuestiones y normalmente propicia procesos autorreguladores de toma de conciencia. Un ejemplo se encuentra en el tercer párrafo en el que Lafayette pone en relación sus experiencias formativas en los cursos de teatro y sobre cómo contar cuentos con los conocimientos que en el momento de empezar el curso de postgrado tiene sobre la didáctica de ELE:

*«Por otro lado, además de mi experiencia formativa en magisterio, he hecho diferentes cursos de teatro y sobre cómo explicar cuentos. Aunque parezca bizarro y tal vez, poco acertado considerarlo como una experiencia formativa, creo que estos cursos me han hecho ver que la lengua se puede trabajar a partir de distintos recursos. En estas clases hemos debatido sobre el poder de los cuentos y de las improvisaciones teatrales para aprender una nueva lengua [...]».* (Párrafo 3, Anexo I)

Otro ejemplo se observa en el párrafo 6, en el que la alumna relaciona sus experiencias vividas con cómo considera que debe enseñarse en clase de ELE:

*«[...] Desde mi punto de vista, y después de las experiencias vividas, creo que debemos enfocar la enseñanza de las lenguas de una manera comunicativa. Que ellos y ellas sientan que lo que aprenden les sirve para alguna cosa, que tiene una funcionalidad concreta».* (Párrafo 6, Anexo I)

#### ➤ **Proceso cognitivo de comparación y contraste**

Este proceso cognitivo se da cuando la alumna compara dos o más cuestiones y normalmente propicia procesos autorreguladores de toma de conciencia. Un ejemplo se encuentra en el párrafo décimo (Anexo I) en el que Lafayette compara su experiencia formativa y su experiencia docente:

*«Si mi experiencia formativa es limitada, aunque parezca una paradoja, mi experiencia docente es mayor [...]».*

También se observa otro ejemplo en el párrafo 14 (Anexo X):

*«El caso del francés es bastante diferente. Solamente lo estudié en la escuela, durante cinco años. Siempre seguimos el libro y el cuaderno, y no recuerdo haber hecho ni una clase que saliera un poco de lo normal. La maestra nos hablaba en catalán y nos hacía todas las explicaciones en nuestra lengua, luego, éramos*

---

<sup>12</sup> El subrayado es de la investigadora.



*nosotros los que teníamos que hacer los ejercicios en francés. A pesar de esto, a lo largo de estos cinco años aprendí francés y actualmente me puedo comunicar en esta lengua, no del mismo modo que en inglés, pero puedo hacerlo. El hecho de haber aprendido francés, aunque las circunstancias no fuesen las mismas (y obviamente no al mismo nivel que el inglés), me plantea ciertos interrogantes: [...]»*

Estos dos procesos cognitivos de comparación y contraste llevan a la alumna, por un lado, a tomar conciencia de la importancia que ha tenido en su vida su experiencia docente previa (más que la experiencia formativa); y por otro, a tomar conciencia de que existen diferentes metodologías para enseñar una lengua extranjera y que la que siguió en francés no resultó ser mucho de su agrado.

Como puede observarse, en algunos casos estos procesos cognitivos se infieren del discurso de Lafayette; y en otros, se manifiestan lingüísticamente.

#### ➤ **Proceso cognitivo de recuperación y reconstrucción de sucesos**

Este proceso cognitivo tiene lugar cuando Lafayette recuerda un determinado suceso o sucesos y describe los aspectos que considera más relevantes. En la versión definitiva del «Punto de Partida», la estudiante reconstruye pasajes concretos de su experiencia docente en un jardín de infancia en Estados Unidos:

*«Otro hecho significativo en mi experiencia en la enseñanza de lenguas fue hace unos tres años. Tuve la oportunidad de vivir en Estados Unidos durante tres meses. Aproveché la oportunidad para sumergirme en una escuela americana. Conseguí que me dejaran trabajar como voluntaria en jardín de infancia, en el cual había niños y niñas de entre uno y seis años. Dentro de mis pequeñas aportaciones en clase, pude hacer algunas actividades en español, enseñarles palabras básicas y alguna canción. Pude ver que los niños/as tenían cierto interés y curiosidad en la lengua y esto me animó a desarrollar algunas actividades aunque me hubiese gustado despertarles una mayor motivación [...]».* (Párrafo 11, véase Anexo I)

Mediante este proceso cognitivo la alumna manifiesta un proceso autorregulador de toma de conciencia de lo que le ha aportado esta experiencia docente. Y además, por otro lado, también propicia, en relación con la autorregulación iniciada en los párrafos anteriores 9 y 10, un proceso autorregulador de búsqueda de una explicación de los motivos por los cuales considera que su experiencia docente ha sido siempre importante en su vida.

#### ➤ **Proceso cognitivo de valoración**

Este proceso cognitivo se produce cuando la alumna valora algo y/o sustenta opiniones emitiendo juicios sobre algún aspecto. Por ejemplo, en la versión definitiva del «Punto de Partida», la estudiante valora su experiencia como aprendiente de lenguas:

*«Además de considerar importante mi experiencia como docente, también considero que la experiencia como aprendiente es de vital importancia».* (Párrafo 12, véase Anexo I)

Así pues, a través de este proceso cognitivo la alumna manifiesta un proceso autorregulador de toma de conciencia y evaluación de la importancia vital que ha tenido para ella su experiencia como aprendiente de otras lenguas. Esto a su vez desencadena un proceso cognitivo de análisis de por qué considera que es así, el cual se traduce en un proceso autorregulador de búsqueda de una explicación de las razones por las cuales considera que su experiencia como aprendiente de otras lenguas ha sido de vital importancia para ella.

## ANEXO III – PRIMER BORRADOR DEL PUNTO DE PARTIDA DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO DE LA ALUMNA LAFAYETTE

### **PUNTO DE PARTIDA**

Guión:

0. Introducción:
  - a. Sobre mi realidad
  - b. Sobre los puntos del documento
  
1. Representaciones y creencias iniciales
  - a. Mis objetivos en relación al curso
  - b. De dónde vengo: experiencias formativas
  - c. Enseñanza E/LE: qué? Cómo? Cuándo? El qué?
  - d. Profesores de E/LE: funciones
  - e. Alumnos de E/LE: funciones
  
2. Necesidades de formación
  - a. Interrogantes sobre la enseñanza de E/LE
  - b. Reflexión sobre mi práctica como docente: experiencias positivas y carencias.
  - c. Retos a partir de mi experiencia
  
3. Expectativas de formación
  - a. Durante el curso
  - b. En un futuro: metas profesionales

## **1. Representaciones y creencias iniciales**

### *a. Mis objetivos en relación al curso*

Este curso me plantea varios retos como actual educadora. Por una parte pretendo reflexionar sobre mi práctica como docente, la que ya he llevado a cabo y la que llevo a cabo actualmente. Por otra parte, pretendo profundizar en la enseñanza del español como lengua extranjera, abriendo un gran abanico de posibilidades de trabajo relacionado con la educación. Me propongo entender qué debemos enseñar y por qué, cómo hacerlo, con qué mecanismos y materiales contamos para hacerlo y todo aquello que está involucrado en el proceso de enseñanza- aprendizaje de una lengua. Con todo esto, pretendo crecer como futura profesora de español.

### *b. De dónde vengo: experiencias formativas*

La docencia ha sido siempre importante a lo largo de mi vida. Todavía recuerdo mi primer contacto con la educación. Cuando tenía unos quince años, trabajé como voluntaria en un centro de promoción social llamado *Centre de promoció social Francesc Palau*. Yo colaboraba en el taller de refuerzo escolar en el cual participaban, por una parte, niños y niñas que procedían de familias desestructuradas y, por otra, niños/as inmigrantes recién llegados. Estos últimos necesitaban aprender catalán para poder seguir las clases de la escuela.

El hecho de ayudar a estos niños y niñas a integrarse y poder acompañarlos en su proceso de aprendizaje me realizaba como persona. Después de esta experiencia decidí que quería dedicar mi vida a acompañar a otras personas, niños y adultos, en su proceso de formación. Por esta razón, más tarde, estudié magisterio en la universidad.

Otro hecho significativo en mi experiencia en la enseñanza de lenguas fue hace unos tres años. Tuve la oportunidad de vivir en Estados Unidos durante tres meses. Aproveché la oportunidad para sumergirme en una escuela americana. Conseguí que me dejaran trabajar como voluntaria en una guardería, en la cual había niños y niñas de entre uno y seis años. Dentro de mis pequeñas aportaciones en clase, pude hacer algunas actividades en español, enseñarles palabras básicas y alguna canción. Pude ver que los niños/as tenían un gran interés y curiosidad en la lengua y esto me animó a desarrollar algunas actividades.

Por otra parte, desde que empecé a trabajar, antes y después de acabar la carrera en la universidad, siempre lo he hecho en tareas relacionadas con la educación: clases de repaso general, clases de inglés, monitora de biblioteca,

monitora de teatro, monitora de tiempo libre, maestra de inglés y maestra de educación infantil, mi actual trabajo.

*c. Enseñanza E/LE: qué? Cómo? Cuándo?*

Me resulta difícil reflexionar sobre cómo concibo la enseñanza de E/LE en términos generales. A continuación doy respuesta a preguntas como qué enseñar, cómo enseñar una lengua extranjera y cuándo aprenderla.

Sobre qué enseñar, en términos generales, considero que debemos transmitir conocimientos tanto lingüísticos como sociales de la lengua en cuestión. Debemos hacer llegar, del mismo modo, la gramática como la información relativa a la cultura donde esta se habla.

Cómo enseñar hace referencia a nuestro talante como maestros. Como dice el dicho "*cada maestrillo tiene su librillo*". Creo que es muy importante que la experiencia profesional nos haga ver a los maestros con qué tipo de actividades y dinámicas los alumnos/as obtienen mejores resultados. Desde mi punto de vista, creo que debemos enfocar la enseñanza de las lenguas de una manera comunicativa. Que ellos y ellas sientan que aquello les sirve para alguna cosa, que tiene una funcionalidad concreta.

Para acabar, considero que cuanto antes estudiemos una segunda lengua, mejor. Está extendida la idea que los niños y niñas aprenden mejor una nueva lengua, que están más abiertos y son como esponjas, absorbiendo todo nuevo conocimiento. A pesar de esto, considero que nunca es tarde, y una lengua se puede aprender a la edad que sea, siempre y cuando exista un interés.

*d. Funciones de los profesores y alumnos de E/LE.*

En el proceso de enseñanza- aprendizaje intervienen tanto profesores como alumnos. Ambos tienen sus funciones y que sean cumplidas por parte de los dos es indispensable para que el proceso tenga éxito.

Considero que el profesor tiene la función de poner a la disposición del alumnos todas aquellas informaciones y conocimientos necesarios para su proceso de aprendizaje, además de su respectivo acompañamiento.

A su vez, el alumno tiene la función de adquirir estos conocimientos y gracias a la reflexión, adaptarlos a su propio proceso de aprendizaje.



## ANEXO IV – ANÁLISIS DE LOS DATOS DEL PRIMER BORRADOR DEL APARTADO «PUNTO DE PARTIDA» DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO E INFORME ANALÍTICO

### I. ANÁLISIS DE LOS DATOS

La división temática que se presenta a continuación emana directamente del análisis del texto escrito por Lafayette y no de los títulos que pone porque estos difieren del contenido. Es decir, no hay coherencia entre el título y el contenido de los apartados.

#### 1. UNIDAD TEMÁTICA 1: Sus objetivos en relación con el curso de postgrado

##### 1.1. Apartado a)

##### 1.1.1. Análisis interpretativo

<b>Apartado</b>	<b>TEXTO</b>	<b>ANÁLISIS INTERPRETATIVO</b>
<b>a</b>	<p>a. <i>Mis objetivos en relación al curso</i></p> <p>Este curso me plantea varios retos como actual educadora. Por una parte pretendo reflexionar sobre mi práctica como docente, la que ya he llevado a cabo y la que llevo a cabo actualmente. Por otra parte, pretendo profundizar en la enseñanza del español como lengua extranjera, abriendo un gran abanico de posibilidades de trabajo relacionado con la educación. Me propongo entender qué debemos enseñar y por qué, cómo hacerlo, con qué mecanismos y materiales contamos para hacerlo y todo aquello que está involucrado en el proceso de enseñanza- aprendizaje de una lengua. Con todo esto, pretendo crecer como futura profesora de español.</p>	<p>Lafayette comienza el texto creando el subapartado a) mediante el título a. <i>Mis objetivos en relación al curso</i>.</p> <p>En este subapartado empieza la reflexión del Punto de partida haciendo referencia a los retos que se plantea en el curso en relación con su papel actual de educadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Reflexionar sobre su práctica como docente (anterior y actual).</i></li> <li>- <i>Profundizar en la enseñanza del español como lengua extranjera para abrir el abanico de oportunidades profesionales relacionadas con la educación.</i></li> <li>- <i>Entender qué debemos enseñar y por qué, cómo hacerlo, con qué mecanismos y materiales contamos para hacerlo y todo aquello que está involucrado en el proceso de enseñanza- aprendizaje de una lengua.</i></li> </ul> <p>Finalmente, acaba con la afirmación de que estos son los medios mediante los cuales <i>pretende crecer como futura profesora de español</i>.</p>

**Concreción del análisis en los siguientes aspectos:**

1.1. Sus objetivos en relación con el curso					
APARTADO a)					
TEXTO LAFAYETTE	ACTO COMUNICATIVO	RECURSOS DISCURSIVOS	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESO AUTORREGULADOR	NOTAS
<p>Este curso me plantea varios retos como actual educadora. Por una parte pretendo reflexionar sobre mi práctica como docente, la que ya he llevado a cabo y la que llevo a cabo actualmente. Por otra parte, pretendo profundizar en la enseñanza del español como lengua extranjera, abriendo un gran abanico de posibilidades de trabajo relacionado con la educación. Me propongo entender qué debemos enseñar y por qué, cómo hacerlo, con qué mecanismos y materiales contamos para hacerlo y todo aquello que está involucrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. Con todo esto, pretendo crecer como futura profesora de español.</p>	<p>2. Informa sobre los retos que le plantea el curso.</p>	<p>- Personas del discurso: Yo: alumna postgrado ELE Profesora de español LE</p> <p>- Uso del presente / futuro / perfecto</p> <p>- Cuantificadores e intensificadores: <i>ciertas, muchas, varios, gran</i></p> <p>- Verbo modal: <i>debemos</i></p> <p>- Marcador distribuidor: <i>por una parte... por otra parte...</i></p> <p>- <b>Marcas autorreguladoras:</b> [...] <i>este curso me plantea varios retos...</i> <i>Pretendo...</i> <i>Me propongo...</i></p>	<p><b>De focalización de la atención y observación y de análisis</b> de cuáles son sus objetivos en relación con el curso de postgrado.</p> <p>Las instrucciones que se dan en el documento guía para la elaboración del portafolio estimulan que la alumna focalice la atención, observe y analice cuáles son sus objetivos en relación con el curso de postgrado.</p>	<p><b>De planificación de sus objetivos</b> en relación con el curso.</p> <p>Este proceso presupone la toma de conciencia de otros aspectos previos (como por ejemplo la toma de conciencia de cuáles son sus necesidades formativas) que aquí Lafayette no explicita.</p>	<p>Resultado extraño que la alumna empiece el borrador exponiendo los objetivos que se plantea en relación con el curso, cuando se trata de un tema que no tiene que ver con las Representaciones y creencias iniciales, y en las instrucciones del documento guía se plantea en último término respecto a las expectativas de formación.</p>

### 1.1.2. Síntesis

#### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- Planificación	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL EN EL MARCO DEL POSTGRADO:  Los retos y objetivos que se plantea.	En el momento de elaboración de "El punto de partida".	ACTO COMUNICATIVO: Informa sobre los retos que se plantea en relación con el curso.  <i>Pretendo...</i> <i>Me propongo...</i>	<b>De focalización de la atención y observación y de análisis</b> de cuáles son sus objetivos en relación con el curso de postgrado.  Las instrucciones que se dan en el documento guía para la elaboración del portafolio estimulan que la alumna focalice la atención, observe y analice cuáles son sus objetivos en relación con el curso de postgrado.	Resulta extraño que la alumna empiece el borrador exponiendo los objetivos que se plantea en relación con el curso, cuando se trata de un tema que no tiene que ver con las Representaciones y creencias iniciales, y en las instrucciones del documento guía se plantea en último término respecto a las expectativas de formación.

#### b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta un proceso autorregulador de planificación de sus objetivos en relación con el curso de postgrado.

Este proceso autorregulador se produce gracias a los procesos cognitivos de focalización de la atención, observación y análisis que desde el documento guía para la elaboración del portafolio se estimulan sobre este tema.

El proceso autorregulador se pone de manifiesto lingüísticamente de manera explícita mediante expresiones lingüísticas como: *pretendo, me propongo*, y el hecho de que el subapartado lleve por título *Mis objetivos en relación al curso*.

Por otra parte, el proceso autorregulador de planificación de objetivos forma parte de la fase de control de la autorregulación, lo que sugiere que previamente debe de haberse dado un proceso de concienciación sobre otros aspectos que, en este caso, podrían ser sus necesidades formativas. No obstante, Lafayette no lo manifiesta lingüísticamente aquí.



En este sentido, el proceso autorregulador de planificación de objetivos forma parte de la fase 1 de elaboración del portafolio (preparación de su proceso formativo en el curso de postgrado) y se manifiesta como fase de control de un ciclo autorregulador sobre el cual Lafayette no explicita la fase de concienciación que necesariamente se ha tenido que dar con anterioridad.

## 2. UNIDAD TEMÁTICA 2: Experiencias docentes relevantes

### 2.1. Apartado b)

#### 2.1.1. Análisis interpretativo

Apartado	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
b.	<p><i>b. De dónde vengo: experiencias formativas</i></p> <p>La docencia ha sido siempre importante a lo largo de mi vida. Todavía recuerdo mi primer contacto con la educación. Cuando tenía unos quince años, trabajé como voluntaria en un centro de promoción social llamado <i>Centre de promoció social Francesc Palau</i>. Yo colaboraba en el taller de refuerzo escolar en el cual participaban, por una parte, niños y niñas que procedían de familias desestructuradas y, por otra, niños/as inmigrantes recién llegados. Estos últimos necesitaban aprender catalán para poder seguir las clases de la escuela.</p> <p>El hecho de ayudar a estos niños y niñas a integrarse y poder acompañarlos en su proceso de aprendizaje me realizaba como persona. Después de esta experiencia decidí que quería dedicar mi vida a acompañar a otras personas, niños y adultos, en su proceso de formación. Por esta razón, más tarde, estudié magisterio en la universidad.</p>	<p>Lafayette diferencia el siguiente subapartado del anterior mediante el título <i>b. De dónde vengo: experiencias formativas</i>.</p> <p>Empieza el subapartado <i>b.</i> valorando su experiencia docente como algo que <i>siempre ha sido importante en su vida</i>. Todo lo que viene a continuación constituye una argumentación sobre por qué lo considera así.</p> <p>Para ello, primero hace referencia a su primera experiencia docente con ciertos tintes emotivos: <i>todavía recuerdo mi primer contacto con la educación</i>, y lo que esta vivencia le aportó:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Le realizaba como persona.</i></li> <li>- <i>Le hizo decidir estudiar magisterio para poder acompañar a las personas en su proceso formativo.</i></li> </ul> <p>A continuación, se refiere a su experiencia docente en Estados Unidos y argumenta que la considera significativa porque le permitió desarrollar las siguientes tareas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Hacer algunas actividades en español.</i></li> <li>- <i>Enseñar a los alumnos palabras básicas y alguna canción.</i></li> </ul> <p>Seguidamente, hace referencia a que se dio cuenta de que <i>los niños tenían cierto interés y curiosidad en la lengua</i> y como <i>esto le animó a desarrollar algunas actividades</i>.</p> <p>Por último, introduce como último argumento para justificar la idea de que la docencia siempre ha sido importante en su vida que desde que empezó a trabajar, antes y después de acabar sus estudios en la universidad, <i>siempre lo ha hecho con tareas relacionadas con la educación</i>.</p>
b	<p>Otro hecho significativo en mi experiencia en la enseñanza de lenguas fue hace unos tres años. Tuve la oportunidad de vivir en Estados Unidos durante tres meses. Aproveché la oportunidad para sumergirme en una escuela americana. Conseguí que me dejasen trabajar como voluntaria en una guardería, en la cual había niños y niñas de entre uno y seis años. Dentro de mis pequeñas aportaciones en clase, pude hacer algunas actividades en español, enseñarles palabras básicas y alguna canción. Pude ver que los niños/as tenían un gran interés y curiosidad en la lengua y esto me animó a desarrollar algunas actividades.</p> <p>Por otra parte, desde que empecé a trabajar, antes y después de acabar la carrera en la universidad, siempre lo he hecho en tareas relacionadas con la educación: clases de repaso general, clases de inglés, monitora de biblioteca, monitora de teatro, monitora de tiempo libre, maestra de inglés y maestra de educación infantil, mi actual trabajo.</p>	

**Concreción del análisis en los siguientes aspectos:**

2.1. Su experiencia docente previa: experiencias más relevantes					
APARTADO b)					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESO AUTORREGULADOR	NOTAS
La docencia ha sido siempre importante a lo largo de mi vida.	1. Valora su experiencia docente.	- Personas del discurso: Yo: profesora, voluntaria del jardín de infancia Nosotros: colaboradores centro social Profesores / maestros Él: alumno / niño – alumno inmigrante Ellos: alumnos alumnos inmigrantes, niños jardín de infancia  - Uso del perfecto / imperfecto / indefinido  - Léxico valorativo: <i>importante, desestructuradas, motivador, significativo, oportunidad, pequeñas aportaciones, palabras básicas, le interesaba, aburridísimo, difíciles</i>  - Cuantificadores e intensificadores: <i>Unos, más, algunas</i>  - Verbo modal: <i>tienen que</i>  - Verbo sintendi: <i>necesitaban, me realizaba como persona, me animó, me hubiese gustado.</i>  - Marcador distribuidor: <i>por una parte... por otra parte</i>	<b>De focalización de la atención y observación de su experiencia docente.</b> Las instrucciones que se dan en el documento guía para la elaboración del portafolio estimulan que la alumna focalice la atención y observe estos aspectos. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de evaluación y toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia y evaluando.  <b>De valoración de su experiencia docente.</b> <b>De análisis del por qué considera que su experiencia docente ha sido siempre importante a lo largo de su vida.</b>	<b>De toma de conciencia de que la experiencia docente ha sido siempre importante a lo largo de su vida.</b>	Llama la atención que el título del subapartado haga referencia a sus experiencias formativas, pero que después en el cuerpo del texto solo aluda a experiencias docentes. Se trata de una contradicción.
	2. Argumenta por qué considera que su experiencia docente ha sido siempre importante para ella en su vida. Señala la razón por qué esto es así.		<b>De recuperación y de reconstrucción de su experiencia docente en el Centre de Promoció social Francesc Palau.</b> <b>De análisis del por qué</b>	<b>De búsqueda de una explicación de las razones por las cuales considera que su experiencia docente ha sido siempre importante para ella:</b>  * Su experiencia docente en el Centre de Promoció social Francesc Palau:  - Le realizaba como persona. - Le hizo decidir estudiar magisterio para poder acompañar a las personas en su proceso formativo.  * Su experiencia docente en el jardín de infancia de EEUU fue significativa porque le permitió realizar las	
Todavía recuerdo mi primer contacto con la educación. Cuando tenía unos quince años, trabajé como voluntaria en un centro de promoción social llamado Centre de					

2.1. Su experiencia docente previa: experiencias más relevantes					
APARTADO b)					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESO AUTORREGULADOR	NOTAS
<p>promoción social Francesc Palau. Yo colaboraba en el taller de refuerzo escolar en el cual participaban, por una parte, niños y niñas que procedían de familias desestructuradas y, por otra, niños/as inmigrantes recién llegados. Estos últimos necesitaban aprender catalán para poder seguir las clases de la escuela.</p> <p>El hecho de ayudar a estos niños y niñas a integrarse y poder acompañarlos en su proceso de aprendizaje me realizaba como persona. Después de esta experiencia decidí que quería dedicar mi vida a acompañar a otras personas, niños y adultos, en su proceso de formación. Por esta razón, más tarde, estudié magisterio en la universidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le realizaba como persona.</li> <li>- Le hizo decidir estudiar magisterio para poder acompañar a las personas en su proceso formativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Marcadores organización discurso: Espacio-temporal posterior: después</li> <li>- Conector temporal: después de, desde que..., antes y después,</li> <li>- Conector consecutivo: por esta razón</li> <li>- <b>Marcas autorreguladoras:</b></li> <li>- <b>...ha sido siempre importante...</b></li> </ul> <p>El hecho de... me realizaba como persona. Después de esta experiencia decidí que quería dedicar mi vida... Por esta razón... Otro hecho significativo en mi experiencia en la enseñanza de lenguas fue... Puede ver...</p>	<p>considera que esta experiencia es significativa para ella.</p>	<p>siguientes aportaciones en clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hacer algunas actividades en español.</li> <li>- Enseñar a los alumnos palabras básicas y alguna canción.</li> </ul> <p>Estas actividades despertaban cierto interés y curiosidad de los niños y niñas hacia la lengua.</p> <p>* Siempre ha trabajado en tareas relacionadas con la educación.</p>	
<p>Otro hecho significativo en mi experiencia en la enseñanza de lenguas fue hace unos tres años. Tuve la oportunidad de vivir en Estados Unidos durante tres meses. Aproveché la oportunidad para sumergirme en una escuela americana. Conseguí que me dejaran trabajar como voluntaria en una guardería, en la cual había niños y niñas de entre uno y seis años. Dentro de mis pequeñas aportaciones en clase, pude hacer algunas actividades en español, enseñarles palabras básicas y</p>	<p>2.b. <b>Se refiere</b> a su experiencia docente en EEUU y a lo que supuso para ella:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hacer algunas actividades en español.</li> <li>- Enseñar a los alumnos palabras básicas y alguna canción.</li> </ul>		<p><b>De recuperación y de reconstrucción</b> de su experiencia docente en EEUU. <b>De análisis</b> del por qué considera que esta experiencia es significativa para ella.</p>		

2.1. Su experiencia docente previa: experiencias más relevantes					
APARTADO b)					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESO AUTORREGULADOR	NOTAS
<p>alguna canción. Pude ver que los niños/as tenían un gran interés y curiosidad en la lengua y esto me animó a desarrollar algunas actividades.</p> <p>Por otra parte, desde que empecé a trabajar, antes y después de acabar la carrera en la universidad, siempre lo he hecho en tareas relacionadas con la educación: clases de repaso general, clases de inglés, monitora de biblioteca, monitora de teatro, monitora de tiempo libre, maestra de inglés y maestra de educación infantil, mi actual trabajo.</p>	<p>2.c. <b>Expone</b> un último argumento que sustente la idea de que la experiencia docente siempre ha sido importante en su vida.</p>		<p>De focalización de la atención y observación de su experiencia docente.</p>		

### 2.1.2. Síntesis

#### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De toma de conciencia	<p>EXPERIENCIAS FORMATIVAS DOCENTES PREVIAS RELEVANTES (Situación de partida)</p> <p>La importancia que ha tenido siempre para ella su experiencia docente.</p>	No se sabe con seguridad.	<p>ACTO COMUNICATIVO: <b>Valora</b> su experiencia docente.</p> <p><i>La docencia ha sido siempre importante...</i></p>	<p>De focalización de la atención y observación de su experiencia docente. Las instrucciones que se dan en el documento guía para la elaboración del portafolio estimulan que la alumna focalice la atención y observe estos aspectos.</p>	<p>Llama la atención que el título del subapartado haga referencia a sus experiencias formativas, pero que después en el cuerpo del texto solo aluda a experiencias docentes. Se trata de una contradicción.</p>

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
<p>- De búsqueda de una explicación (proceso resuelto)</p>	<p>RESPECTO A:</p> <p>EXPERIENCIAS FORMATIVAS DOCENTES PREVIAS RELEVANTES (Situación de partida)</p> <p>Los motivos por los cuales considera que su experiencia docente ha sido siempre importante para ella:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Su experiencia docente en el <i>Centre de Promoció social Francesc Palau</i>:</li> <li>- <i>Le realizaba como persona.</i></li> <li>- Le hizo decidir estudiar magisterio para poder acompañar a las personas en su proceso formativo.</li> <li>* Su experiencia docente en el jardín de infancia de EEUU fue significativa porque le permitió realizar las siguientes aportaciones en clase: <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Hacer algunas actividades en español.</i></li> <li>- <i>Enseñar a los alumnos palabras básicas y alguna canción.</i></li> </ul> </li> </ul> <p>Estas actividades despertaban cierto interés y curiosidad de los niños y niñas hacia la lengua.</p>	<p>No se sabe con seguridad.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:  <b>Se refiere</b> a su primera experiencia docente y a lo que esa experiencia le aportó. <b>Argumenta</b> por qué considera que su primera experiencia docente fue relevante para ella.</p> <p>Yuxtaposición de enunciados.</p> <p><b>Se refiere</b> a su experiencia docente en EEUU y a lo que esta experiencia le aportó <b>Argumenta</b> por qué considera que su experiencia docente en EEUU fue significativa para ella.</p> <p><b>Se refiere</b> a los trabajos que ha tenido hasta el momento.</p>	<p>Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de evaluación y toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia y evaluando.</p> <p><b>De valoración</b> de su experiencia docente.</p> <p><b>De recuperación y reconstrucción</b> de su experiencia docente en el <i>Centre de Promoció social Francesc Palau</i> y de su experiencia docente en EEUU.</p> <p><b>De análisis</b> del por qué considera que estas experiencias han sido significativas para ella.</p>	

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
	<p>* Siempre ha trabajado en tareas relacionadas con la educación.</p>				
<p>- De toma de conciencia</p>	<p>EXPERIENCIAS FORMATIVAS DOCENTES PREVIAS RELEVANTES (Situación de partida)</p> <p>Lo que le han aportado sus experiencias de docentes en el Centre Social y en el jardín de infancia de EEUU.</p>	<p>No se sabe con seguridad.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:  <b>Argumenta</b> por qué considera que su primera experiencia docente fue relevante para ella.</p> <p>Yuxtaposición de enunciados.</p> <p><b>Argumenta</b> por qué considera que su experiencia docente en EEUU fue significativa para ella.</p> <p><b>Se refiere</b> a los trabajos que ha tenido hasta el momento.</p>	<p><b>De recuperación y reconstrucción de</b> su experiencia docente en el <i>Centre de Promoció social Francesc Palau</i> y de su experiencia docente en EEUU.</p> <p><b>De análisis</b> del por qué considera que estas experiencias han sido significativas para ella.</p>	

### **b) Breve informe:**

En este párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- De toma de conciencia y evaluación de la importancia que ha tenido su primera experiencia docente en su vida.
- De búsqueda de una explicación de las razones por las cuales considera que su experiencia docente ha sido importante en su vida (proceso resuelto): Aportaciones de su primera experiencia docente en el Centre de Promoció Social Francesc Palau y su experiencia en un jardín de infancia de EEUU y todos los trabajos que ha realizado hasta el momento están relacionados con el campo de la educación.
- De toma de conciencia de lo que le han aportado su experiencia docente en el Centre de Promoció Social Francesc Palau y en el jardín de infancia de EEUU.

Discursivamente, Lafayette primero valora su experiencia docente como importante siempre en su vida; y posteriormente señala que el motivo de que eso sea así se encuentra en lo que le han aportado las dos experiencias docentes más significativas que ha tenido: su primera experiencia docente en el Centre de Promoció Social Francesc Palau y en la guardería de EEUU. Esta argumentación se basa en la exposición de lo que le han aportado estas dos experiencias docentes. La búsqueda de esta explicación a su vez le lleva a tomar conciencia de qué le han aportado estas experiencias.

Lafayette inicia un ciclo autorregulador con la toma de conciencia del papel preponderante que ha tenido para ella su experiencia docente y va un paso más allá señalando las razones que le han llevado a esa conclusión. Las razones que explican esta valoración se fundamentan en procesos de concienciación sobre la relevancia que han tenido para ella dos de sus experiencias docentes y búsqueda de una explicación: lo que estas le han aportado. Estos procesos de toma de conciencia lo más probable es que hayan tenido lugar tanto previamente al inicio del ciclo autorregulador (y, por tanto, hayan influido en la evaluación) como a lo largo del proceso reflexivo que conlleva la búsqueda de una explicación respecto a la valoración que realiza sobre su experiencia docente.

Estos procesos autorreguladores se pueden dar gracias a procesos cognitivos de focalización de la atención y observación de la propia experiencia docente estimulados en el documento guía para la elaboración del portafolio y procesos cognitivos de recuperación y reconstrucción, y de análisis que después la alumna aplica.

Por último, llama la atención que en el título del subapartado anuncie que va a tratar las experiencias formativas más relevantes y en el contenido solo haga referencia a su experiencia docente.

### 3. UNIDAD TEMÁTICA 3: Representaciones y creencias iniciales sobre la didáctica de ELE / LLEE

#### 3.1. Apartado c)

##### 3.1.1. Análisis interpretativo

Apartado c	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
<p>c. Enseñanza E/LE: qué? Cómo? Cuándo?</p> <p>Me resulta difícil reflexionar sobre cómo concibo la enseñanza de E/LE en términos generales. A continuación doy respuesta a preguntas como qué enseñar, cómo enseñar una lengua extranjera y cuándo aprenderla.</p> <p>Sobre qué enseñar, en términos generales, considero que debemos transmitir conocimientos tanto lingüísticos como sociales de la lengua en cuestión. Debemos hacer llegar, del mismo modo, la gramática como la información relativa a la cultura donde esta se habla.</p> <p>Cómo enseñar hace referencia a nuestro talento como maestros. Como dice el dicho <i>"cada maestrillo tiene su librillo"</i>. Creo que es muy importante que la experiencia profesional nos haga ver a los maestros con qué tipo de actividades y dinámicas los alumnos/as obtienen mejores resultados. Desde mi punto de vista, creo que debemos enfocar la enseñanza de las lenguas de una manera comunicativa. Que ellos y ellas sientan que aquello les sirve para alguna cosa, que tiene una funcionalidad concreta.</p> <p>Para acabar, considero que cuanto antes estudiemos una segunda lengua, mejor. Está extendida la idea que los niños y niñas aprenden mejor una nueva lengua, que están más abiertos y son como esponjas, absorbiendo todo nuevo conocimiento. A pesar de esto, considero que nunca es tarde, y una lengua se puede aprender a la edad que sea, siempre y cuando exista un interés.</p>	<p>Lafayette diferencia el siguiente subapartado del anterior mediante el título c. Enseñanza E/LE: qué? Cómo? Cuándo?</p> <p>Emplea el subapartado c. expresando la dificultad que tienen para reflexionar en términos generales sobre cómo concibe la enseñanza ELE y que, por este motivo, a continuación va a hacerlo de manera fragmentada mediante la respuesta a las siguientes preguntas: qué enseñar en clase de LE, cómo y a qué edad aprenderla.</p> <p>En este sentido, en los siguientes párrafos opina que en clase de lengua extranjera:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Deben trabajarse tanto aspectos lingüísticos (gramaticales) como sociales (culturales).</li> <li>- Debe seguirse una metodología comunicativa.</li> <li>- Es mejor empezar a aprender una lengua extranjera lo antes posible, aunque nunca es tarde y lo importante es que haya interés.</li> </ul> <p>Merece la pena destacar que a la hora de expresar su opinión Lafayette, con el uso de la primera persona del plural, presenta la información incluyéndose en un <i>nosotros</i>, los maestros, mediante el cual transmite una implicación y una cercanía mayor respecto a lo que está diciendo de la que ofrecería si hablara de los maestros en tercera persona.</p> <p>Además, también se apoya en el uso de refranes (<i>"cada maestrillo tiene su librillo"</i>) y opiniones compartidas de manera generalizada (<i>Está extendida la idea que...</i>) para no mostrarse como única responsable de lo que expone.</p>	



**Concreción del análisis en los siguientes aspectos:**

3.1. Su concepción sobre la enseñanza del español LE					
APARTADO c)					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESO AUTORREGULADOR	NOTAS
<p>Me resulta difícil reflexionar sobre cómo concibo la enseñanza de E/LE en términos generales. A continuación doy respuesta a preguntas como qué enseñar, cómo enseñar una lengua extranjera y cuándo aprenderla.</p>	<p>1. <b>Informa</b> sobre la dificultad que tiene para reflexionar en términos generales sobre la ELE y <b>presenta</b> a continuación cómo lo va a hacer de manera fragmentada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Personas del discurso: Yo: alumna</li> <li>Nosotros: Profesores / maestros</li> <li>Ei: alumno / niño – alumno inmigrante</li> <li>Eilos: niños y niñas</li> <li>- Uso del presente: expresa opinión</li> <li>- Polifonía: Refrán: "cada maestrillo tiene su librito"</li> <li>Está extendida la idea de que...</li> <li>- Léxico valorativo: difícil, muy importante, mejor</li> <li>- Verbos de opinión: considero, creo que, desde mi punto de vista</li> <li>- Cuantificadores e intensificadores: mejor, mejores, más</li> </ul>	<p><b>De focalización de la atención y observación</b> de sus creencias sobre la enseñanza del español LE.</p> <p>Las instrucciones que se dan en el documento guía para la elaboración del portafolio estimulan que la alumna focalice la atención y observe estos aspectos, aunque no de manera fragmentada</p> <p>Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de evaluación y toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia y evaluando.</p>	<p><b>De toma conciencia</b> de que le es difícil reflexionar sobre su concepción sobre la enseñanza del ELE en términos generales.</p> <p><b>De búsqueda de una solución:</b> reflexionar sobre su concepción sobre la enseñanza del ELE de manera fragmentada a partir de tres preguntas: qué enseñar, cómo y a qué edad aprender la LE.</p>	<p>El subtema forma parte de su concepción actual sobre la enseñanza de ELE o LE (tema sugerido en las instrucciones del documento guía), pero no se explicita como tal. Por tanto, es decisión de la alumna abordarlo.</p>

3.1. Su concepción sobre la enseñanza del español LE					
APARTADO c)					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESO AUTORREGULADOR	NOTAS
Sobre qué enseñar, en términos generales, considero que debemos transmitir conocimientos tanto lingüísticos como sociales de la lengua en cuestión. Debemos hacer llegar, del mismo modo, la gramática como la información relativa a la cultura donde esta se habla.	2. Opina sobre qué debe enseñarse en clase de lengua extranjera.	- Verbo modal: <i>Debemos</i> - Verbo sentiendi: <i>se sienten mejor, sientan que...</i> - Marcador finalizador: <i>para acabar</i> - Conector condicional: <i>siempre y cuando</i> - Conector contrastivo de concesión: <i>a pesar de</i> <b>- Marcas autorreguladoras:</b> <i>Me resulta difícil...</i> <i>Creo que es muy importante...</i> Yuxtaposición de enunciados	<b>De focalización de la atención y observación de sus creencias</b> sobre qué debe enseñarse en clase de ELE. <b>De valoración</b> sobre qué enseñar en clase de LE.	<b>De toma de conciencia</b> de cuáles son sus creencias sobre qué debe enseñarse en clase de LE.	
Cómo enseñar hace referencia a nuestro talante como maestros. Como dice el dicho "cada maestrillo tiene su librillo". Creo que es muy importante que la experiencia profesional nos haga ver a los maestros con qué tipo de actividades y dinámicas los alumnos/as obtienen mejores resultados. Desde mi punto de vista, creo que debemos enfocar la enseñanza de las lenguas de una manera comunicativa. Que ellos y	3. Opina que: - Cada maestro enseña según su talante. - Es muy importante que a partir de la experiencia profesional los maestros observen qué metodología funciona mejor. - A partir de sus		<b>De focalización de la atención y observación de sus creencias</b> sobre cómo debe enseñarse en clase de ELE. <b>De valoración</b> sobre cómo debe enseñarse en clase de ELE.	<b>De toma de conciencia</b> de cuáles son sus creencias sobre cómo debe enseñarse en clase de LE.	

3.1. Su concepción sobre la enseñanza del español LE					
APARTADO c)					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESO AUTORREGULADOR	NOTAS
<p>ellas sientan que aquello les sirve para alguna cosa, que tiene una funcionalidad concreta.</p> <p>Para acabar, considero que cuanto antes estudiemos una segunda lengua, mejor. Está extendida la idea que los niños y niñas aprenden mejor una nueva lengua, que están más abiertos y son como esponjas, absorbiendo todo nuevo conocimiento. A pesar de esto, considero que nunca es tarde, y una lengua se puede aprender a la edad que sea, siempre y cuando exista un interés.</p>	<p>vivencias que considera que debe seguirse un enfoque comunicativo en clase de ELE.</p> <p>4. <b>Opina</b> sobre cuándo es la mejor edad para aprender una lengua extranjera, <b>argumenta por qué y contraargumenta.</b></p>		<p><b>De focalización de la atención y observación</b> de sus creencias sobre cuándo es la mejor edad para aprender una lengua extranjera.</p> <p>La alumna focaliza en este tema a iniciativa propia porque este no se estimula desde las instrucciones que se dan en el documento guía para la elaboración del portafolio, pero sí que está relacionado con su concepción sobre la enseñanza ELE (ámbito al que pertenece el tema que aborda).</p> <p>Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.</p> <p><b>De valoración</b> sobre cuándo es la mejor edad para aprender una lengua extranjera.</p> <p><b>De análisis:</b> ¿por qué? Argumento y contra-argumento.</p>	<p><b>Toma de conciencia</b> de sus creencias respecto a cuál es la mejor edad para empezar a estudiar una lengua extranjera y por qué considera que esto es así.</p> <p><b>De búsqueda de una explicación de las razones en las que se apoya</b> para justificar sus creencias.</p> <p>La argumentación no se manifiesta mediante marcas discursivas explícitas, sino que lo hace implícitamente a través de la yuxtaposición de los enunciados.</p>	

### 3.1.2. Síntesis

#### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De toma de conciencia	TAREA DE ELABORACIÓN DEL PORTAFOLIO (Actuación discente) Le es difícil reflexionar sobre su concepción sobre la enseñanza del ELE en términos generales.	En el momento en que está elaborando el Punto de Partida.	ACTO COMUNICATIVO: <b>Informa</b> sobre la dificultad que tiene para reflexionar en términos generales sobre la ELE.  <i>Me resulta difícil reflexionar sobre cómo concibo la enseñanza de E/LE en términos generales...</i>	<b>De focalización de la atención y observación</b> de sus creencias sobre la enseñanza del español LE.	
	SUS CREENCIAS Y REPRESENTACIONES SOBRE LA DIDÁCTICA DE ELE (Situación de partida)  Cuáles son sus creencias respecto a qué se debe enseñar en clase de lengua extranjera y por qué.	No se sabe con seguridad.	ACTO COMUNICATIVO: <b>Opina</b> sobre qué se debe enseñar en clase de ELE.  <i>...considero que...</i>	<b>De focalización de la atención y observación</b> de sus creencias sobre qué debe enseñarse en clase de ELE.  Las instrucciones que se dan en el documento guía para la elaboración del portafolio estimulan que la alumna focalice la atención y observe las creencias que tiene respecto a su concepción acerca de la enseñanza de ELE.  <b>De valoración</b> sobre qué enseñar en clase de LE.	
	SUS CREENCIAS Y REPRESENTACIONES SOBRE LA DIDÁCTICA DE ELE (Situación de partida)  Cuáles son su creencias respecto a cómo debe enseñarse en clase de lengua extranjera	No se sabe con seguridad.	ACTO COMUNICATIVO: <b>Opina</b> sobre cómo se debe enseñar en clase de ELE.  <i>...creo que es muy importante... ...desde mi punto de vista...</i>	<b>De focalización de la atención y observación</b> de sus creencias sobre cómo debe enseñarse en clase de ELE.  <b>De valoración</b> sobre cómo debe enseñarse en clase de ELE.	
	SUS CREENCIAS Y REPRESENTACIONES SOBRE LA DIDÁCTICA DE ELE (Situación de partida)	No se sabe con seguridad.	ACTO COMUNICATIVO: <b>Opina</b> sobre cómo se debe enseñar en clase de ELE.	<b>De focalización de la atención y observación</b> de sus creencias sobre cuándo es la mejor edad para aprender una lengua extranjera.	

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
	<p>Cuáles son su creencias respecto a cuál es la mejor edad para empezar a aprender una lengua extranjera y por qué.</p>		<p>...creo que es muy importante...</p> <p><b>Argumenta y contra-argumenta</b> por qué considera que debe empezar a estudiarse una LE a una determinada edad.</p> <p>Polifonía</p> <p>...considero que...</p> <p>Este proceso autorregulador no se manifiesta mediante marcas discursivas explícitas, sino que lo hace implícitamente a través de la yuxtaposición de los enunciados.</p>	<p>La alumna focaliza en este tema a iniciativa propia porque este no se estimula desde las instrucciones que se dan en el documento guía para la elaboración del portafolio, pero sí que está relacionado con su concepción sobre la enseñanza ELE (ámbito al que pertenece el tema que aborda).</p> <p>Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.</p> <p><b>De valoración</b> sobre cuándo es la mejor edad para aprender una lengua extranjera.</p>	
<p>- De búsqueda de una explicación (proceso resuelto)</p>	<p>SUS CREENCIAS Y REPRESENTACIONES SOBRE LA DIDÁCTICA DE ELE (Situación de partida)</p> <p>Los motivos por los cuales considera que debe empezarse a aprender una lengua extranjera a una determinada edad.</p>	<p>No se sabe con seguridad.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p><b>Argumenta</b> por qué considera que debe empezarse a aprender una lengua extranjera a una determinada edad.</p> <p>Argumento y contra-argumento, ¿por qué?</p> <p>Yuxtaposición de enunciados.</p>	<p><b>De análisis:</b> ¿por qué?</p> <p><b>De análisis de las razones en las que se apoya</b> para justificar sus creencias.</p>	
<p>- De búsqueda de una solución</p>	<p>TAREA DE ELABORACIÓN DEL PORTAFOLIO (Actuación discente)</p> <p>Le es difícil reflexionar sobre su concepción sobre la enseñanza del ELE en términos generales. Solución:</p>	<p>Durante la elaboración del Punto de Partida.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p><b>Presenta</b> cómo lo va a hacer: de manera fragmentada a partir de tres preguntas: qué enseñar, cómo y a qué edad aprender la LE.</p> <p><i>A continuación doy</i></p>	<p><b>De focalización de la atención y observación de</b> sus creencias sobre la enseñanza del español LE.</p>	

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
	lo hace de manera fragmentada a partir de tres preguntas: qué enseñar, cómo y a qué edad aprender la LE.		<i>respuesta a preguntas como qué enseñar, cómo enseñar una lengua extranjera y cuándo aprenderla.</i>		

**b) Breve informe:**

En primer lugar, como puede observarse, en el ciclo autorregulador Lafayette alterna fases de concienciación y de control del aprendizaje. Merece la pena destacarse que las primeras fases de concienciación y control (correspondientes a los tres primeros procesos autorreguladores) se producen en relación con la tarea de elaboración del Punto de Partida. En concreto, respecto a la reflexión que en el documento de guía para la elaboración del portafolio se pide a los alumnos que realicen sobre cómo conciben la enseñanza del ELE o LE. En este sentido, al focalizar su atención (dirigida por el documento guía) en su concepción sobre la enseñanza del español LE, Lafayette toma conciencia de que tiene dificultades para analizarla en términos generales. Entonces, busca una solución que le permita hacer frente a esta dificultad y cumplir con lo que se le pide: decide focalizar la atención en tres temas que para ella integran la enseñanza del español LE y realizar un análisis sobre cuáles son sus creencias al respecto por separado. Estos temas son: los contenidos que deben enseñarse en clase de lengua extranjera, la metodología que debe emplearse y la edad a que debe empezarse a aprender una lengua extranjera.

A continuación, estos procesos de autorregulación le permiten tomar conciencia sobre cuáles son sus creencias respecto a qué debe enseñarse en clase de LE / ELE, cómo y a qué edad debe empezarse a aprender una lengua extranjera. En cuanto a este último punto, la alumna no solo expone sus creencias al respecto sino que busca una explicación para argumentar por qué lo considera así.

Es decir, en las dos últimas fases de concienciación y control del ciclo (correspondientes a los dos últimos procesos autorreguladores) Lafayette se autorregula con respecto a aspectos relativos a su realidad presente en relación con campo de la enseñanza y aprendizaje de ELE o LE en el momento de empezar el curso de postgrado. En este caso, sus creencias sobre cómo concibe la enseñanza del ELE o LE.

El tema general viene sugerido directamente por las instrucciones del documento, pero la fragmentación del mismo le lleva a Lafayette a plantear otros subtemas a iniciativa propia: por qué selecciona esos subtemas y no otros.

El hecho de que la alumna argumente sus creencias sobre a qué debe enseñarse en clase de LE pone de manifiesto un proceso cognitivo de análisis (internamente se plantea por qué / en qué se basa) por parte de la alumna que conlleva una elaboración y concienciación todavía mayor de sus creencias sobre el tema. Cabe llamar la atención de que Lafayette recurre a la polifonía para argumentar y contra-argumentar su posición.

### 3.2. Apartado d)

#### 3.2.1. Análisis interpretativo

<b>Apartado</b>	<b>TEXTO</b> <i>d. Funciones de los profesores y alumnos de E/LE.</i>	<b>ANÁLISIS INTERPRETATIVO</b>
d	<p>En el proceso de enseñanza- aprendizaje intervienen tanto profesores como alumnos. Ambos tienen sus funciones y que sean cumplidas por parte de los dos es indispensable para que el proceso tenga éxito.</p> <p>Considero que el profesor tiene la función de poner a la disposición del alumno todas aquellas informaciones y conocimientos necesarios para su proceso de aprendizaje, además de su respectivo acompañamiento.</p> <p>A su vez, el alumno tiene la función de adquirir estos conocimientos y gracias a la reflexión, adaptarlos a su propio proceso de aprendizaje.</p>	<p>Lafayette diferencia el siguiente subapartado del anterior mediante el título <i>d. Funciones de los profesores y alumnos de E/LE.</i></p> <p>En este apartado expone cuál es su opinión sobre el tema:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tanto profesores como alumnos tienen sus funciones y para que el proceso tenga éxito ambos tienen que cumplirlas.</li> <li>- Las funciones del profesor son: poner a la disposición de los alumnos todas aquellas informaciones y conocimientos necesarios para su proceso de aprendizaje.</li> <li>- Las funciones del alumno son: mostrar interés por adquirir estos conocimientos y, mediante la reflexión, adaptarlos a su propio proceso de aprendizaje.</li> </ul> <p>En este caso, habla sobre las funciones del profesor de una manera más distanciada, sin implicarse tanto, al emplear la tercera persona del singular.</p>

**Concreción del análisis en los siguientes aspectos:**

3.2. Sus creencias sobre las funciones que deben desempeñar profesores y alumnos					
APARTADO d)					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESO AUTORREGULADOR	NOTAS
<p>En el proceso de enseñanza-aprendizaje intervienen tanto profesores como alumnos. Ambos tienen sus funciones y que sean cumplidas por parte de los dos es indispensable para que el proceso tenga éxito.</p> <p>Considero que el profesor tiene la función de poner a la disposición del alumnos todas aquellas informaciones y conocimientos necesarios para su proceso de aprendizaje, además de su respectivo acompañamiento.</p>	<p>1. Opina sobre el rol que deben tener profesores y alumnos en clase de ELE.</p> <p>1.a. Valora la importancia que tiene que profesores y alumnos, como agentes principales del proceso de enseñanza-aprendizaje, cumplan con su rol para que este proceso tenga éxito.</p> <p>1.b. Opina sobre cómo deben proceder profesores y alumnos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deixis personal: yo</li> <li>- Personas del discurso: Yo</li> <li>Ei: profesor / alumno</li> <li>Ellos: profesores y alumnos</li> <li>- Uso del presente : expresa opinión</li> <li>- Léxico valorativo: <i>indispensable éxito</i></li> <li>- Cuantificadores e intensificadores: <i>Todas</i></li> <li>- Verbo modal: <i>debe</i></li> <li>- Elementos de opinión: <i>Considero que</i></li> <li>- Conector aditivo: <i>además de a su vez</i></li> <li>- Conector causativo: <i>gracias a</i></li> <li>- <b>Marcas autorreguladoras:</b> <i>...es indispensable que... Considero que...</i></li> </ul>	<p><b>De focalización de la atención y observación</b> de sus creencias sobre el rol de los profesores y los alumnos.</p> <p>Las instrucciones que se dan en el documento guía para la elaboración del portafolio estimulan que la alumna focalice la atención y observe las creencias que tiene respecto al rol que profesores y alumnos deben desempeñar en clase de ELE.</p> <p>Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.</p> <p><b>De valoración sobre</b> cuáles son sus creencias sobre el rol de los profesores y los alumnos.</p>	<p>De <b>toma de conciencia</b> de las creencias que tiene respecto a las funciones que deben tener los profesores y los alumnos.</p> <p>Es indispensable que profesores y alumnos, como agentes principales del proceso de enseñanza-aprendizaje, cumplan con su rol para que este tenga éxito.</p>	



### 3.2.2. Síntesis

#### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De toma de conciencia	SUS CREENCIAS Y REPRESENTACIONES SOBRE LA DIDÁCTICA DE ELE (Situación de partida)  Cuáles son sus creencias respecto a las funciones que deben tener los profesores y los alumnos.	No se sabe con seguridad.	ACTO COMUNICATIVO: Opina sobre el rol que deben tener profesores y alumnos en clase de ELE.  ...considero que... ...es indispensable que...	<b>De focalización de la atención y observación</b> de sus creencias sobre el rol de los profesores y los alumnos.  Las instrucciones que se dan en el documento guía para la elaboración del portafolio estimulan que la alumna focalice la atención y observe las creencias que tiene respecto al rol que profesores y alumnos deben desempeñar en clase de ELE.  <b>De valoración</b> sobre cuáles son sus creencias sobre el rol de los profesores y los alumnos.	

#### b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta un único proceso autorregulador de toma de conciencia: Explicita la toma de conciencia de cuáles son sus creencias sobre el rol que los profesores y los alumnos deben desempeñar en clase de LE.

Esta concienciación se produce gracias al hecho de que Lafayette focaliza su atención en este tema a partir de las sugerencias que se le dan en el documento guía y las valora. Por tanto, para que se dé esta autorregulación ha tenido que darse los procesos cognitivos de focalización de la atención y observación y de valoración.

## II. INFORME ANALÍTICO DEL PRIMER BORRADOR DEL APARTADO «PUNTO DE PARTIDA» DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO

A continuación se presenta el informe analítico del primer borrador del apartado «Punto de partida» realizado por la alumna Lafayette y perteneciente al Portafolio del Certificado.

### 1. Rasgos discursivos que denotan procesos autorreguladores

#### 1.1. Estructura y temas

En primer lugar, cabe destacar que Lafayette presenta un texto inacabado que supone un primer avance del documento que finalmente entregará como «Punto de partida». Este texto tiene la siguiente estructura (véase el Anexo III):

➤ En primera instancia presenta a modo de índice el guión temático completo que seguirá la versión definitiva del «Punto de partida». Este consta de los siguientes apartados:

0. Introducción
1. Representaciones y creencias iniciales
2. Necesidades de formación
3. Expectativas de formación

Cada uno de los apartados los subdivide en diferentes secciones organizadas por orden alfabético: a., b., c., etc. A partir del índice se aprecia que la alumna sigue las pautas proporcionadas en el documento guía y que cada sección pretende abordar las cuestiones que se plantean desde el documento guía para estimular y dirigir la reflexión de los alumnos.

➤ A continuación del guión, desarrolla el apartado que denomina “1. Representaciones y creencias iniciales”. Lo que aquí expone constituye el texto del primer borrador del «Punto de partida» que entrega.

Lafayette estructura el apartado en las siguientes secciones:

- a) Mis objetivos en relación al curso
- b) De dónde vengo: experiencias formativas
- c) Enseñanza E/LE: qué? Cómo? Cuándo?
- d) Funciones de los profesores y alumnos de E/LE

Claramente se puede observar que estas secciones se corresponden con los ámbitos temáticos sobre los cuáles se pregunta en el material de apoyo para estimular la reflexión de los alumnos sobre las representaciones y creencias iniciales que tienen con respecto al campo de la enseñanza de ELE o LE en el momento de empezar el curso de postgrado (véase el Anexo IX). La única excepción a esto está en que incluye en este apartado el tema «Mis objetivos en relación al curso», en vez de hacerlo en el de «3. Expectativas de formación», tal como se indica en el material de apoyo.

Así pues, como se puede apreciar, Lafayette opta por un tipo de disposición textual pregunta – respuesta, al constituir cada sección una de las preguntas que se lanzan en el material de apoyo y su correspondiente respuesta. Esto, obviamente, tiene repercusiones en la reflexión que Lafayette genera, o al menos, plasma en el documento: pese a agrupar los diferentes temas que aborda en las secciones en un mismo ámbito temático, el de las representaciones y creencia iniciales, no establece relaciones entre ellos. Las ideas se exponen de manera fragmentada como si se tratase

de aspectos independientes. Por otra parte, optar por esta disposición textual da poco margen para poder incluir otras cuestiones relacionadas con los temas que se plantean y que para la alumna puedan resultar significativas pero sobre las cuales no se pregunta en el documento guía.

Dicho todo esto, Lafayette estructura discursivamente el texto que presenta en el primer borrador alrededor de un tema general (hipertema), «**Sus representaciones y creencias iniciales sobre la didáctica del español como lengua extranjera**», a partir del cual desarrolla los siguientes subtemas:

- Sus objetivos en relación con el curso de postgrado.
- Su experiencia docente previa: experiencias más relevantes.
- Su concepción sobre la enseñanza de ELE o LLEE: qué enseñar, cómo y cuál es la mejor edad para aprender una LE.
- Sus creencias sobre las funciones que deben desempeñar profesores y alumnos.

No obstante, resulta curioso que el subtema «Sus objetivos en relación con el curso de postgrado» no guarda relación con el hipertema y, de hecho, tal como se ha advertido anteriormente, en el material de apoyo se establece que debería abordarse en el apartado «3. Expectativas de formación». Asimismo, es muy probable que el subtema «Su experiencia docente previa: experiencias más relevantes» haya influido en las creencias y representaciones que en el momento de empezar el curso tiene sobre la didáctica de ELE o LLEE, pero Lafayette no hace referencia a ello, no menciona de qué manera este subtema está relacionado con el tema general. Al respecto también cabe señalar que la alumna aborda este subtema en una sección en la que, según se puede deducir por su título «b. De dónde vengo: experiencias formativas», solo debería hacer referencia a sus experiencias formativas y en ningún momento se refiere a estas. Es decir, se produce una incoherencia temática entre el tema que anuncia el título y el contenido que realmente se aborda en la sección. En cuanto a los dos últimos subtemas, Lafayette no los manifiesta explícitamente, pero están íntimamente relacionados con el hipertema del apartado al exponer sus creencias sobre diferentes cuestiones relacionadas con la didáctica de ELE o LLEE.

Por todos estos motivos, las unidades temáticas que se identifican en el análisis de borrador afloran del análisis del contenido de cada uno de los apartados que lo componen y no de los títulos que pone la alumna. Así pues, en el borrador del «Punto de partida» se identifican las siguientes unidades temáticas:

- Objetivos respecto al curso de postgrado (apartado a).
- Experiencias docentes relevantes (apartado b).
- Representaciones y creencias iniciales sobre la didáctica de ELE / LLEE (apartados c y d).

Por último, los temas que la alumna aborda constituyen un indicador más de que está autorregulando su proceso formativo y desarrollo profesional, puesto que están relacionados con aspectos conectados con este. Lo que demuestra que su foco de atención está ahí.

## 1.2. Estilo

Lafayette presenta un discurso con un estilo marcadamente personal que manifiesta mediante la utilización de:

- La primera persona en la mayoría de ocasiones para hablar sobre experiencias docentes; y referirse a sentimientos, inquietudes, pensamientos y creencias personales.
- Elementos de opinión como: *considero que / considerar, ceo / creo que, desde mi punto de vista, representaciones, creencias.*

- El uso de formas léxicas que expresan su actitud respecto a lo que dice:
- Verbos modales: *debemos / debe, tienen que*.
- Léxico y expresiones de valoración como: *importantes, desestructuradas, motivador, significativo, oportunidad, aburridísimo, difíciles, muy importante, mejor, indispensable, éxito*, etc.
- Cuantificadores e intensificadores como: *ciertas, muchas, varios, gran, más, algunas, todas*, etc.
- Léxico y expresiones que expresan sentimientos, sensaciones como: *necesitaban, me realizaba como persona, para mí significaba, esto me animó a..., me hubiese gustado, se sienten mejor, sientan que..., etc.*

Todo esto pone de manifiesto que se trata de un texto claramente subjetivo y modalizado.

Por otra parte, en dos ocasiones Lafayette no se limita exclusivamente a exponer o informar sobre un determinado tema, sino que también argumenta lo que expone. A través de esta argumentación la alumna pone de manifiesto un proceso autorregulador de búsqueda de una explicación. Por ejemplo, en el apartado b) Lafayette empieza valorando su experiencia docente:

*«La docencia ha sido siempre importante a lo largo de mi vida».* (Párrafo 1, apartado b, Anexo III)

Y todo lo que sigue a continuación constituye una argumentación de por qué considera que su experiencia docente ha sido siempre importante en su vida:

*«Todavía recuerdo mi primer contacto con la educación. Cuando tenía unos quince años, trabajé como voluntaria en un centro de promoción social llamado Centre de promoció social Francesc Palau. Yo colaboraba en el taller de refuerzo escolar en el cual participaban, por una parte, niños y niñas que procedían de familias desestructuradas y, por otra, niños/as inmigrantes recién llegados. Estos últimos necesitaban aprender catalán para poder seguir las clases de la escuela.*

*El hecho de ayudar a estos niños y niñas a integrarse y poder acompañarlos en su proceso de aprendizaje me realizaba como persona. Después de esta experiencia decidí que quería dedicar mi vida a acompañar a otras personas, niños y adultos, en su proceso de formación. Por esta razón, más tarde, estudié magisterio en la universidad [...]».* (Párrafo 1, apartado b, Anexo III)

Otro ejemplo se encuentra en el apartado c), párrafo 4. En este caso, la alumna expone sus creencias respecto a qué edad considera que se debe empezar a aprender una LE:

*«Para acabar, considero que cuanto antes estudiemos una segunda lengua, mejor».* (Párrafo 4, apartado c, Anexo III)

Y seguidamente argumenta por qué cree que debe ser así:

*«Está extendida la idea que los niños y niñas aprenden mejor una nueva lengua, que están más abiertos y son como esponjas, absorbiendo todo nuevo conocimiento. A pesar de esto, considero que nunca es tarde, y una lengua se puede aprender a la edad que sea, siempre y cuando exista un interés».* (Párrafo 4, apartado c, Anexo III)

Como puede observarse en ambos extractos, Lafayette no recurre a la utilización de conectores para la textualización de la argumentación, sino que esta se infiere a partir de la yuxtaposición de enunciados.

### 1.3. Las personas del discurso

#### 1.3.1. La inscripción de la persona en el texto

Tal como se ha comentado anteriormente, en el texto domina el uso de la primera persona tanto en su forma canónica de representación de la identidad (*yo, me, mi*) como en plural (*nosotros, nuestro*).

Con **yo / me / mi** se refiere a:

➤ *Yo – alumna curso Postgrado ELE*

«Este curso me plantea varios retos como actual educadora. Por una parte pretendo reflexionar sobre mi práctica como docente, la que ya he llevado a cabo y la que llevo a cabo actualmente. Por otra parte, pretendo profundizar en la enseñanza del español como lengua extranjera, abriendo un gran abanico de posibilidades de trabajo relacionado con la educación. Me propongo entender qué debemos enseñar y por qué, cómo hacerlo, con qué mecanismos y materiales contamos para hacerlo y todo aquello que está involucrado en el proceso de enseñanza- aprendizaje de una lengua [...]. (Párrafo 1, apartado a, Anexo III)

➤ *Yo – profesora de español LE*

«[...] Con todo esto, pretendo crecer como futura profesora de español. (Párrafo 1, apartado a, Anexo III)

➤ *Yo – colaboradora / voluntaria*

«Conseguí que me dejaran trabajar como voluntaria en jardín de infancia, en el cual había niños y niñas de entre uno y seis años. Dentro de mis pequeñas aportaciones en clase, pude hacer algunas actividades en español, enseñarles palabras básicas y alguna canción». (Párrafo 2, apartado b, Anexo III)

➤ *Yo – trabajadora*

«Por otra parte, desde que empecé a trabajar, antes y después de acabar la carrera en la universidad, siempre lo he hecho en tareas relacionadas con la educación: clases de repaso general, clases de inglés, monitora de biblioteca, monitora de teatro, monitora de tiempo libre, maestra de inglés y maestra de educación infantil, mi actual trabajo». (Párrafo 3, apartado b, Anexo III)

Por otra parte, con **nosotros / nuestro** hace referencia:

➤ El colectivo de profesores/maestros de lengua extranjera.

«Sobre qué enseñar, en términos generales, considero que debemos transmitir conocimientos tanto lingüísticos como sociales de la lengua en cuestión. Debemos hacer llegar, del mismo modo, la gramática como la información relativa a la cultura donde esta se habla». (Párrafo 2, apartado c, Anexo III)

➤ Aprendientes de una lengua.

«Creo que es muy importante que la experiencia profesional nos haga ver a los maestros con qué tipo de actividades y dinámicas los alumnos/as obtienen mejores resultados y se sienten mejor». (Párrafo 3, apartado c, Anexo III)

➤ Al conjunto de participantes de una clase: sus alumnos y ella.

«Para acabar, considero que cuanto antes estudiemos una segunda lengua, mejor». (Párrafo 4, apartado c, Anexo III)

### 1.3.2. La polifonía

En el discurso de Lafayette se observa la aparición del recurso de la polifonía mediante la evocación del discurso ajeno. Sirvan las siguientes muestras como ejemplo:

➤ Cita abierta:

Lafayette emplea este modo de citación para reforzar y validar opiniones, ideas, creencias propias:

«Como dice el dicho “cada maestrillo tiene su librillo”». (Párrafo 3, apartado c, Anexo III)

➤ Citas encubiertas:

Lafayette recurre a la polifonía para argumentar y contra-argumentar su posición, y, por tanto, para buscar una explicación fundamentada sobre por qué opina de una determinada manera. Esta cita encubierta sustenta el proceso autorregulador de búsqueda de una explicación que Lafayette manifiesta:

«Está extendida la idea de que los niños y niñas aprenden mejor una nueva lengua, que están más abiertos y son como esponjas, absorbiendo todo nuevo conocimiento». (Párrafo 4, apartado c, Anexo III)

### 1.4. La situación en el tiempo

En el discurso conviven los tres planos temporales: pasado, presente y futuro, aunque predominan mucho más el primero y el segundo.

Lafayette se sitúa en el **pasado** para hacer referencia a experiencias docentes anteriores al momento de empezar el curso de postgrado:

«Por otra parte, desde que empecé a trabajar, antes y después de acabar la carrera en la universidad, siempre lo he hecho en tareas relacionadas con la educación: clases de repaso general, clases de inglés, monitora de biblioteca, monitora de teatro, monitora de tiempo libre, maestra de inglés y maestra de educación infantil, mi actual trabajo». (Párrafo 3, apartado b, Anexo III)

Por otra parte, se sitúa en un plano temporal **futuro** para:

➤ Planificar los objetivos del curso de postgrado:

«Este curso me plantea varios retos como actual educadora. Por una parte pretendo reflexionar sobre mi práctica como docente, la que ya he llevado a cabo y la que llevo a cabo actualmente. Por otra parte, pretendo profundizar en la enseñanza del español como lengua extranjera, abriendo un gran abanico de posibilidades de trabajo relacionado con la educación. Me propongo entender qué debemos enseñar y por qué, cómo hacerlo, con qué mecanismos y materiales contamos para hacerlo y todo aquello que está involucrado en el proceso de enseñanza- aprendizaje de una lengua. Con todo esto, pretendo crecer como futura profesora de español». (Párrafo 1, apartado a, Anexo III)

En el resto del discurso se sitúa en el **presente**:

➤ Para presentar el contenido del portafolio en diferentes momentos:

«A continuación doy respuesta a preguntas como qué enseñar, cómo enseñar una lengua extranjera y cuándo aprenderla». (Párrafo 1, apartado c, Anexo III)

- Para referirse al hecho de evocar recuerdos:

«*Todavía recuerdo mi primer contacto con la educación*». (Párrafo 1, apartado b, Anexo III)

- Para hablar sobre sus representaciones y creencias, y expresar su opinión:

«*Sobre qué enseñar, en términos generales, considero que debemos transmitir conocimientos tanto lingüísticos como sociales de la lengua en cuestión. Debemos hacer llegar, del mismo modo, la gramática como la información relativa a la cultura donde esta se habla*». (Párrafo 2, apartado c, Anexo III)

- Para presentar información de manera objetiva y distanciada con el efecto de veracidad:

«*Cómo enseñar hace referencia a nuestro talante como maestros. Como dice el dicho “cada maestrillo tiene su librillo”*». (Párrafo 3, apartado c, Anexo III)

Resulta lógico que si el objetivo de este apartado del portafolio es que la alumna tome conciencia y establezca la situación de partida en la que se encuentra al empezar el curso, se sitúe principalmente en un plano temporal pasado para recuperar las experiencias que considera más significativas; y por otro lado, en un plano temporal presente para, principalmente, referirse a las creencias que actualmente tiene. El plano temporal futuro lo limita al establecimiento de los objetivos que se plantea en relación con el curso de postgrado.

## 1.5. Expresiones lingüísticas

En el discurso de Lafayette se detectan las siguientes expresiones discursivas reflejo de un proceso de autorregulación:

EXPRESIONES QUE DENOTAN UN PROCESO AUTORREGULADOR EN EL PRIMER BORRADOR DEL PUNTO DE PARTIDA DE LAFAYETTE
<p><b>- Manifiesta conciencia sobre algo:</b></p> <p><i>El hecho de que... me...</i>  <i>Otro hecho significativo en mi experiencia en la enseñanza de lenguas fue...</i>  <i>Pude hacer, ver...</i>  <i>Desde que...siempre...</i></p> <p><b>- Evalúa</b></p> <p><i>...ha sido siempre importante...</i>  <i>Creo que es muy importante...</i></p> <p><b>- Detecta dificultades:</b></p> <p><i>Me resulta difícil...</i></p> <p><b>- Planifica objetivos</b></p> <p><i>[...] este curso me plantea...</i>  <i>Pretendo...</i>  <i>Me propongo...</i></p> <p><b>- Pone en práctica una actuación:</b></p> <p><i>A continuación, doy repuesta...</i></p> <p><b>- Busca una explicación:</b></p> <p><i>Después de esta experiencia decidí que quería dedicar mi vida a... (señala una causa)</i>  <i>Por esta razón...(señala una consecuencia)</i></p>

Tabla ii.1. Expresiones que denotan un proceso autorregulador en el primer borrador del apartado «Punto de partida» del PC

Fuente: Elaboración propia

No obstante, cabe hacer referencia a que en varias ocasiones los procesos autorreguladores no se manifiestan mediante expresiones lingüísticas, sino a través de cómo Lafayette construye su discurso y yuxtapone los enunciados. Un ejemplo se encuentra en todo el apartado b) en que la alumna evalúa su experiencia docente y, por tanto, manifiesta conciencia de la importancia que tiene para ella:

*«La docencia ha sido siempre importante a lo largo de mi vida».* (Párrafo 1, apartado b, Anexo III).

Y posteriormente, mediante la yuxtaposición de enunciados pone de manifiesto un proceso autorregulador de búsqueda de una explicación de por qué considera esto es así.

*«Todavía recuerdo mi primer contacto con la educación. Cuando tenía unos quince años, trabajé como voluntaria en un centro de promoción social llamado Centre de promoció social Francesc Palau. Yo colaboraba en el taller de refuerzo escolar en el cual participaban, por una parte, niños y niñas que procedían de familias desestructuradas y, por otra, niños/as inmigrantes recién llegados. Estos últimos necesitaban aprender catalán para poder seguir las clases de la escuela.*

*El hecho de ayudar a estos niños y niñas a integrarse y poder acompañarlos en su proceso de aprendizaje me realizaba como persona. Después de esta experiencia decidí que quería dedicar mi vida a acompañar a otras personas, niños y adultos, en su proceso de formación. Por esta razón, más tarde, estudié magisterio en la universidad [...]».* (Párrafo 1, apartado b, Anexo III).

## 2. Procesos autorreguladores identificados

En la reflexión del primer borrador del «Punto de Partida» Lafayette explicita los siguientes procesos autorreguladores:

### ➤ **De toma de conciencia**

Se trata de un conjunto de reflexiones mediante las cuales la alumna manifiesta conciencia sobre los siguientes aspectos (6 ocurrencias):

- La importancia que ha tenido siempre para ella su experiencia docente.
- El hecho de que le es difícil reflexionar sobre su concepción sobre la enseñanza del ELE en términos generales.
- Sus creencias respecto a: qué se debe enseñar en clase de lengua extranjera; cómo debe enseñarse; cuál es la mejor edad para empezar a aprender una lengua extranjera; y qué funciones deben desempeñar profesores y alumnos.

Al respecto merece la pena llamar la atención de que todos los procesos de toma de conciencia suponen una autorregulación con respecto a su realidad presente en relación con el campo de la enseñanza y aprendizaje de ELE o LE en el momento de empezar el curso de postgrado (conocimientos, formación, creencias, etc.). Es decir, suponen el inicio de la autorregulación de su desarrollo formativo y profesional en este campo. La única excepción se encuentra en la toma de conciencia de que le es difícil reflexionar sobre su concepción sobre la enseñanza del ELE en términos generales, puesto que, como se puede observar, en este caso la alumna se autorregula en relación con la tarea de elaboración del «Punto de partida».

### ➤ **De búsqueda de respuesta o explicaciones**

Este proceso autorregulador se manifiesta cuando la alumna ha tomado conciencia sobre algo relacionado con su situación presente respecto al campo de la didáctica del ELE o LLEE y empieza a ejercer control sobre ello mediante (3 ocurrencias):



- **La búsqueda de explicaciones:**

Se incluyen aquí aquellos momentos en que la alumna busca las razones que explican y justifican alguna cosa. En el primer borrador se han detectado dos ocasiones:

- ***Después de manifestar conciencia de que su experiencia docente siempre ha sido importante en su vida (párrafo 1, apartado b, Anexo III):***

*«La docencia ha sido siempre importante a lo largo de mi vida».*

Pasa a explicar qué es lo que hace que así sea: las aportaciones derivadas de experiencias como su primera vivencia como docente en el Centre de Promoció Social Francesc Palau y en el jardín de infancia de EEUU, y el hecho de que siempre ha trabajado en tareas relacionadas con el campo de la educación. Esta explicación se expone a lo largo de los párrafos 1, 2 y 3 del apartado b. A continuación, se incluye un ejemplo que sigue al extracto anterior:

*«Todavía recuerdo mi primer contacto con la educación. Cuando tenía unos quince años, trabajé como voluntaria en un centro de promoción social llamado Centre de promoció social Francesc Palau. Yo colaboraba en el taller de refuerzo escolar en el cual participaban, por una parte, niños y niñas que procedían de familias desestructuradas y, por otra, niños/as inmigrantes recién llegados. Estos últimos necesitaban aprender catalán para poder seguir las clases de la escuela. El hecho de ayudar a estos niños y niñas a integrarse y poder acompañarlos en su proceso de aprendizaje me realizaba como persona. Después de esta experiencia decidí que quería dedicar mi vida a acompañar a otras personas, niños y adultos, en su proceso de formación. Por esta razón, más tarde, estudié magisterio en la universidad [...]».* (Párrafo 1, apartado b, Anexo III).

- ***Después de manifestar conciencia sobre cuáles son sus creencias respecto a la edad que debe empezarse a aprender una LE (párrafo 4, apartado c, Anexo III):***

*«Para acabar, considero que cuanto antes estudiemos una segunda lengua, mejor».*

A continuación, pasa a justificar porque lo considera así:

*«Está extendida la idea que los niños y niñas aprenden mejor una nueva lengua, que están más abiertos y son como esponjas, absorbiendo todo nuevo conocimiento. A pesar de esto, considero que nunca es tarde, y una lengua se puede aprender a la edad que sea, siempre y cuando exista un interés».* (Párrafo 4, apartado c, Anexo III).

- **La búsqueda de soluciones:**

Se incluyen aquí aquellas ocasiones en que, después de identificar un problema o una dificultad, la alumna busca una solución. En el primer borrador este proceso se da una vez cuando Lafayette identifica en el párrafo 1 del apartado c (Anexo III) una dificultad respecto a la elaboración del «Punto de Partida»:

*«Me resulta difícil reflexionar sobre cómo concibo la enseñanza de E/LE en términos generales».*

Y a continuación, manifiesta en el mismo párrafo y apartado, la búsqueda de una solución:

*«A continuación doy respuesta a preguntas como qué enseñar, cómo enseñar una lengua extranjera y cuándo aprenderla».*

Busca una solución que le permita hacer frente a esta dificultad y cumplir con lo que se le pide: decide focalizar la atención en tres temas que para ella integran la enseñanza del español LE y realizar un análisis sobre cuáles son sus creencias al respecto por separado. Estos temas son:

los contenidos que deben enseñarse en clase de lengua extranjera, la metodología que debe emplearse y la edad a que debe empezarse a aprender una lengua extranjera.

La búsqueda de esta solución se infiere a través de la puesta en práctica que manifiesta en su discurso: «A continuación doy respuesta a preguntas como qué enseñar, cómo enseñar una lengua extranjera y cuándo aprenderla».

### ➤ **De planificación**

Como su nombre indica, se trata de la planificación de aspectos relacionados con su proceso de aprendizaje y desarrollo profesional. En este caso, este proceso solo tiene lugar en una ocasión y tiene que ver con la planificación de los objetivos / retos que se plantea en relación con el curso de postgrado que acaba de empezar:

*«Este curso me plantea varios retos como actual educadora. Por una parte pretendo reflexionar sobre mi práctica como docente, la que ya he llevado a cabo y la que llevo a cabo actualmente. Por otra parte, pretendo profundizar en la enseñanza del español como lengua extranjera, abriendo un gran abanico de posibilidades de trabajo relacionado con la educación. Me propongo entender qué debemos enseñar y por qué, cómo hacerlo, con qué mecanismos y materiales contamos para hacerlo y todo aquello que está involucrado en el proceso de enseñanza- aprendizaje de una lengua. Con todo esto, pretendo crecer como futura profesora de español».* (Párrafo 1, apartado a, Anexo III).

### ➤ **De puesta en práctica**

Consiste en la puesta en práctica de una acción después de haber detectado una necesidad de cambio y haberlo planificado (1 ocurrencia). En el primer borrador Lafayette manifiesta este proceso cuando, en el marco de la elaboración del Punto de partida, se da cuenta de que le es difícil reflexionar sobre su concepción sobre la didáctica del ELE o LLEE en términos generales, busca una solución y la implementa:

*«Me resulta difícil reflexionar sobre cómo concibo la enseñanza de E/LE en términos generales. A continuación doy respuesta a preguntas como qué enseñar, cómo enseñar una lengua extranjera y cuándo aprenderla»* (párrafo 1, apartado c, Anexo III).

Lo hace, como se ha dicho anteriormente, focalizando la atención en tres temas que para ella integran la enseñanza del español LE y realizando un análisis sobre cuáles son sus creencias al respecto por separado.

Hasta aquí se presentan los diferentes tipos de procesos autorreguladores que se han identificado en el primer borrador del apartado «Punto de partida» del Portafolio del Certificado elaborado por Lafayette. A continuación, se exponen dichos procesos autorreguladores en relación con cada una de las unidades temáticas del texto. Así se pueden observar las relaciones que se establecen entre sí y los ciclos de autorregulación que, como consecuencia, la alumna manifiesta en su discurso.

## **2.1. Procesos autorreguladores identificados en relación con la unidad temática «Objetivos respecto al curso de postgrado»**

En relación con esta unidad temática, en el primer apartado del borrador Lafayette manifiesta un único proceso autorregulador de planificación de los objetivos / retos que se plantea en relación con el curso de postgrado que acaba de empezar:

*«a. Mis objetivos en relación al curso*

*Este curso me plantea varios retos como actual educadora. Por una parte pretendo reflexionar sobre mi práctica como docente, la que ya he llevado a cabo y la que llevo a cabo actualmente. Por otra parte, pretendo profundizar en la enseñanza del español como lengua extranjera, abriendo un gran abanico de*

*posibilidades de trabajo relacionado con la educación. Me propongo entender qué debemos enseñar y por qué, cómo hacerlo, con qué mecanismos y materiales contamos para hacerlo y todo aquello que está involucrado en el proceso de enseñanza- aprendizaje de una lengua. Con todo esto, pretendo crecer como futura profesora de español» (ver Anexo 3, PPL, B1, Anexo III).*

Este proceso autorregulador forma parte de la fase de control de la autorregulación de su proceso formativo y, por tanto, previamente supone la toma de conciencia por parte de la alumna de determinados aspectos que le llevan a marcarse unos objetivos concretos en relación con el curso de postgrado. De todas formas, cabe señalar que más que el establecimiento de objetivos, lo cual supone un mayor compromiso por parte de la persona, la alumna realiza una declaración de intenciones.

## **2.2. Procesos autorreguladores identificados en relación con la unidad temática «Experiencias docentes relevantes»**

Respecto a la unidad temática «*Experiencias docentes relevantes*», Lafayette explicita en el apartado b) del primer borrador (véase el Anexo III) varios procesos autorreguladores que conforman un ciclo de autorregulación. Este ciclo autorregulador está formado por una fase de concienciación (toma de conciencia del papel preponderante que ha tenido para ella su experiencia docente); una fase de control (va un paso más allá y busca una explicación sobre por qué considera que su experiencia docente siempre ha sido importante para ella); y una fase de concienciación (el proceso de búsqueda de una explicación le lleva a tomar conciencia de lo que le han aportado sus experiencias docentes en el *Centre de Promoció Social Francesc Palau* y en el jardín de infancia de EEUU).

## **2.3. Procesos autorreguladores identificados en relación con la unidad temática «Representaciones y creencias iniciales sobre la didáctica de ELE»**

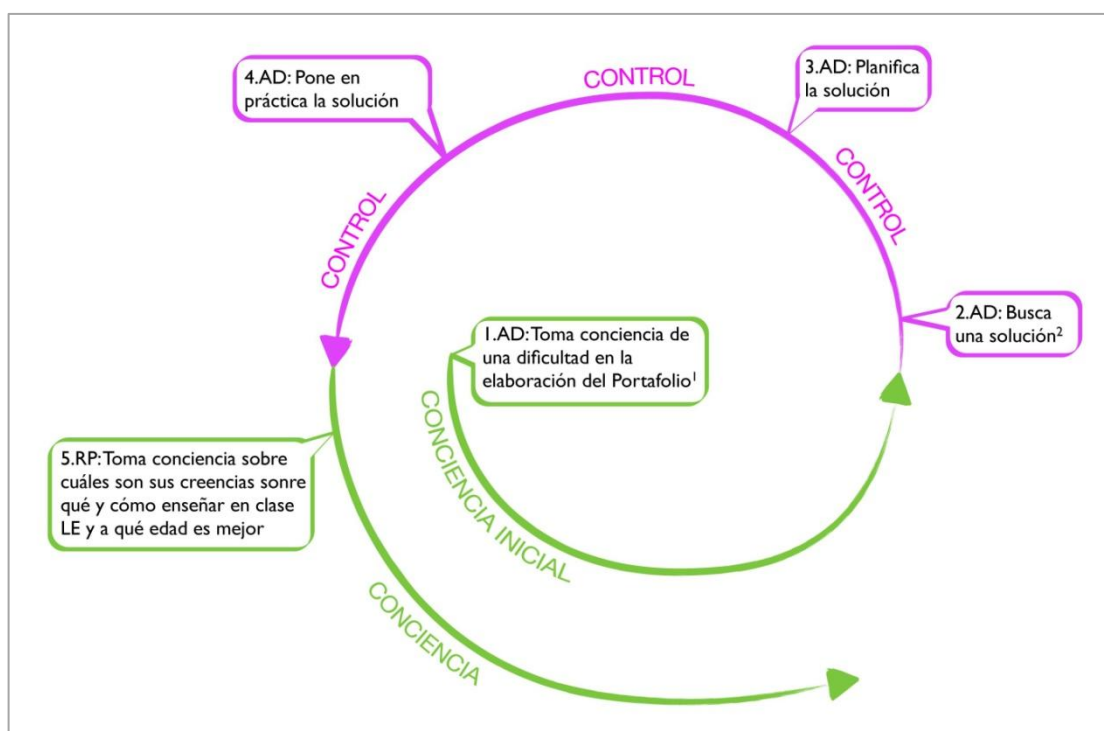
En este caso Lafayette explicita un ciclo autorregulador compuesto por fases de concienciación y control que se suceden de manera cíclica. Este ciclo presenta unas características especiales porque la alumna se autorregula tanto en relación con aspectos relacionados con su situación de partida en el campo de la enseñanza de ELE / LLEE en el momento de empezar el curso de postgrado (creencias y representaciones) como respecto a la tarea misma de elaboración del apartado del «Punto de partida».

Merece la pena destacarse que las primeras fases de concienciación y control (correspondientes a los tres primeros procesos autorreguladores) se producen en relación con la tarea de elaboración del «Punto de Partida». En concreto, respecto a la reflexión que en el documento de guía para la elaboración del portafolio se pide a los alumnos que realicen sobre cómo conciben la enseñanza del ELE o LE. En este sentido, al focalizar su atención (dirigida por el documento guía) en su concepción sobre la enseñanza del español LE, Lafayette toma conciencia de que tiene dificultades para analizarla en términos generales. Entonces, busca una solución que le permita hacer frente a esta dificultad y cumplir con lo que se le pide: decide focalizar la atención en tres temas que para ella integran la enseñanza del español LE y realizar un análisis sobre cuáles son sus creencias al respecto por separado. Estos temas son: los contenidos que deben enseñarse en clase de lengua extranjera, la metodología que debe emplearse y la edad a que debe empezarse a aprender una lengua extranjera.

A continuación, estos procesos de autorregulación le permiten tomar conciencia sobre cuáles son sus creencias respecto a qué debe enseñarse en clase de LE / ELE, cómo y a qué edad debe empezarse a aprender una lengua extranjera. En cuanto a este último punto, la alumna no solo expone sus creencias al respecto sino que busca una explicación para argumentar por qué lo considera así. Es decir, en las dos últimas fases de concienciación y control del ciclo

(correspondientes a los dos últimos procesos autorreguladores) Lafayette se autorregula con respecto a aspectos relacionados con su realidad presente en el campo de la enseñanza y aprendizaje de ELE o LE en el momento de empezar el curso de postgrado. En este caso, sus creencias sobre cómo concibe la enseñanza del ELE o LE.

Los procesos autorreguladores que se acaban de señalar conforman un ciclo autorregulador que gráficamente se representa en la siguiente figura. Los procesos autorreguladores encabezados con las siglas «RP» hacen referencia a momentos en los que la alumna se autorregula en relación con su realidad presente respecto a la didáctica de LLEE / ELE en el momento de empezar el postgrado y los procesos autorreguladores encabezados con las siglas «AD» se refieren a momentos en los que la alumna regula su actuación discente en relación con la tarea de elaborar el portafolio; por otro lado, las partes de las espirales coloreadas de verde señalan fases de conciencia y las de color lila, fases de control.



**Figura II.1** Representación del ciclo autorregulador identificado en relación con la unidad temática «Representaciones y creencias iniciales sobre la didáctica de ELE».

1. Tiene dificultades para analizar en términos generales su concepción sobre la enseñanza del español LE.
2. Decide focalizar la atención en tres temas que para ella integran la enseñanza del español LE y analizar cuáles son sus creencias al respecto por separado. Estos temas son: los contenidos que deben enseñarse en clase de lengua extranjera; la metodología que debe emplearse; y la edad a que debe empezarse a aprender una lengua extranjera. Seguidamente, en relación con la unidad temática *Representaciones y creencias iniciales sobre la didáctica de ELE / LLEE*, Lafayette en el apartado d) (véase el borrador 1 en el Anexo III) acaba manifestando un proceso autorregulador de toma de conciencia sobre cuáles son sus creencias respecto a los roles que alumnos y profesores deben desempeñar en clase de ELE / LLEE.

Se observa que los ciclos autorreguladores siempre se inician con un proceso de toma de conciencia, aunque la alumna no lo manifieste. Estos procesos de concienciación iniciales se propician a partir de la reflexión que sobre unas determinadas cuestiones se estimula en el material de apoyo para la elaboración del portafolio. Es decir, Lafayette no se autorregula sobre estas cuestiones a iniciativa propia, a excepción de su concepción sobre la enseñanza de ELE, si bien el tema general viene sugerido directamente por las instrucciones material de apoyo (cuál es su concepción sobre la enseñanza ELE o LE), enfoca la atención en tres subtemas que para ella integran la enseñanza del ELE o LE y por los cuales no se pregunta directamente.

### 3. Procesos cognitivos que promueven procesos autorreguladores

Los procesos autorreguladores no se puedan dar si previamente no han tenido lugar otros cognitivos. En este caso, en el primer borrador del «Punto de Partida» de Lafayette, se identifican los siguientes:

#### ➤ **Proceso cognitivo de focalización de la atención y observación de un determinado aspecto**

Este proceso cognitivo, por lo general, propicia procesos autorreguladores de toma de conciencia. El documento guía centra la atención del alumno en diversos temas mediante el planteamiento de preguntas relacionadas que estimulen su reflexión sobre ello y ello provoca su toma de conciencia. Por ejemplo, el documento guía hace que el alumno se pregunte por las creencias que tiene respecto al rol que profesores y alumnos deben desempeñar en clase de ELE (*¿Qué funciones creo que deben desempeñar los profesores y los alumnos de E/LE?*) y a partir de ahí cobra conciencia de cuáles son sus creencia al respecto a través de la reflexión que realiza. Por ejemplo, en el caso de Lafayette:

*«En el proceso de enseñanza- aprendizaje intervienen tanto profesores como alumnos. Ambos tienen sus funciones y que sean cumplidas por parte de los dos es indispensable para que el proceso tenga éxito. Considero que el profesor tiene la función de poner a la disposición del alumnos todas aquellas informaciones y conocimientos necesarios para su proceso de aprendizaje, además de su respectivo acompañamiento. A su vez, el alumno tiene la función de adquirir estos conocimientos y gracias a la reflexión, adaptarlos a su propio proceso de aprendizaje».* (Apartado d, Anexo III).

#### ➤ **Proceso cognitivo de análisis**

Este proceso cognitivo se da cuando la alumna intenta dar respuesta a preguntas del tipo: *¿por qué?, ¿qué puedo hacer para solucionarlo?* Por tanto, es imprescindible que tenga lugar para que se produzca un proceso autorregulador de búsqueda de una explicación o una solución. Por ejemplo a partir de lo que Lafayette expone en el párrafo 1 del apartado c se infiere que una vez ha cobrado conciencia de que le es difícil reflexionar sobre cómo concibe la enseñanza E/LE en términos generales, se ha preguntado cómo puede solucionar el problema:

*«Me resulta difícil reflexionar sobre cómo concibo la enseñanza de E/LE en términos generales. A continuación doy respuesta a preguntas como qué enseñar, cómo enseñar una lengua extranjera y cuándo aprenderla».* (Párrafo 1, apartado c, Anexo III).

Cabe llamar la atención que, al contrario de lo que ocurre con el proceso cognitivo de focalización de la atención y observación, en el primer borrador del «Punto de Partida» es la misma alumna quien estimula este proceso cognitivo de análisis.

#### ➤ **Proceso cognitivo de recuperación y reconstrucción**

Este proceso cognitivo tiene lugar cuando Lafayette recuerda un determinado suceso o sucesos y describe los aspectos que considera más relevantes. En el primer borrador del «Punto de partida», la estudiante reconstruye pasajes concretos de sus primeras experiencias docentes para argumentar por qué la experiencia docente es tan importante para ella:

*«Todavía recuerdo mi primer contacto con la educación. Cuando tenía unos quince años, trabajé como voluntaria en un centro de promoción social llamado Centre de promoció social Francesc Palau. Yo colaboraba en el taller de refuerzo escolar en el cual participaban, por una parte, niños y niñas que procedían de familias desestructuradas y, por otra, niños/as inmigrantes recién llegados. Estos últimos necesitaban aprender catalán para poder seguir las clases de la escuela. El hecho de ayudar a estos niños y niñas a integrarse y poder acompañarlos en su proceso de aprendizaje me realizaba como persona. Después de esta experiencia decidí que quería dedicar mi vida a acompañar a otras personas, niños y adultos, en su proceso*

de formación. Por esta razón, más tarde, estudié magisterio en la universidad». (Párrafo 2, apartado b, Anexo III).

➤ **Proceso cognitivo de valoración**

Este proceso cognitivo se produce cuando la alumna valora algo y/o sustenta opiniones emitiendo juicios sobre algún aspecto. Por ejemplo, en el primer borrador del «Punto de partida» la alumna opina sobre qué debe enseñarse en clase de lengua extranjera y por qué:

*«Sobre qué enseñar, en términos generales, considero que debemos transmitir conocimientos tanto lingüísticos como sociales de la lengua en cuestión. Debemos hacer llegar, del mismo modo, la gramática como la información relativa a la cultura donde esta se habla.».* (Párrafo 1, apartado c, Anexo III).

Así pues, a través de este proceso cognitivo la alumna manifiesta un proceso autorregulador de toma de conciencia de cuáles son sus creencias respecto a qué se debe enseñar en clase de lengua extranjera.



## ANEXO V – SEGUNDO BORRADOR DEL PUNTO DE PARTIDA DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO DE LA ALUMNA LAFAYETTE

### PUNTO DE PARTIDA

Postgrado en didáctica del español como lengua extranjera 2009/ 2010

En las siguientes páginas muestro cuáles son mis conocimientos iniciales sobre la enseñanza E/LE. El documento gira entorno tres cuestiones básicas, sobre las cuales muestro mis reflexiones y observaciones. En primer lugar, hablo sobre mis representaciones y creencias iniciales sobre la enseñanza E/LE teniendo en cuenta mi experiencia formativa y mi experiencia como aprendiente de inglés y francés. A continuación muestro mis necesidades de formación en base a mi experiencia tanto como estudiante como docente. Para acabar, aludo a mis expectativas de formación en relación a mis metas profesionales.

Mis **representaciones iniciales** sobre la didáctica del español como lengua extranjera son, en cierto modo, limitadas o muy básicas. Sí que es cierto que no parto de cero ya que a lo largo de mi formación como maestra he recibido conocimientos de didáctica general. Estudiar en la universidad ha sido una de las experiencias formativas que más han marcado mi vida hasta ahora ya que me ha proporcionado unos conocimientos esenciales para mi labor como maestra. Estos aprendizajes me han sido muy útiles para entender el proceso de enseñanza- aprendizaje, observando qué elementos forman parte de este, y me han permitido ver la educación desde una visión global y amplia, estableciendo criterios pedagógicos para mi actuación docente. A pesar de esta formación global, considero que, durante mis años de formación, el programa de maestro/a de educación infantil carecía de oferta en formación de didáctica de lenguas extranjeras. En el currículo de mis estudios universitarios las asignaturas más ligadas a la enseñanza de lenguas eran *lengua castellana* y *lengua catalana*. Recuerdo haber trabajado normas gramaticales, tipología de textos, teoría lingüística... pero no recuerdo haber adquirido conocimientos sobre cómo se enseña y aprende una lengua. En el currículo no había ninguna asignatura relacionada con la enseñanza de lenguas extranjeras y considero que todo maestro debería ser consciente del proceso de enseñanza- aprendizaje de una nueva lengua, dado el alto nivel de alumnos inmigrantes que cada año llegan a las escuelas, entre otras razones.

Por otro lado, además de mi experiencia formativa en magisterio, he hecho diferentes cursos de teatro y sobre cómo explicar cuentos. Aunque parezca bizarro y tal



vez, poco acertado considerarlo como una experiencia formativa, creo que estos cursos me han hecho ver que la lengua se puede trabajar a partir de distintos recursos. En estas clases hemos debatido sobre el poder de los cuentos y de las improvisaciones teatrales para aprender una nueva lengua. El hecho de acompañar texto y expresión corporal, dándole a la lengua una importancia comunicativa, nos presenta diferentes ventajas en el aprendizaje de un nuevo idioma. Por una parte, tocamos de manera directa el funcionamiento de la lengua (gramática, vocabulario) y por otra parte, observamos los elementos no verbales (gestos, expresiones corporales) que acompañan a la lengua en cuestión. Considero que esto es de caudal importancia ya que el aprendizaje de una lengua no se basa única y exclusivamente en el aprendizaje de su gramática sino que engloba aspectos más generales de tipo antropológico, social e incluso psicológico del contexto donde se habla.

Con todo esto, gracias a estas pequeñas experiencias formativas que me han hecho reflexionar a lo largo de los años, hoy en día tengo algunas ideas iniciales sobre la enseñanza E/LE. A continuación doy respuesta a preguntas como qué enseñar, cómo enseñar una lengua extranjera y cuándo aprenderla.

Sobre qué enseñar, en términos generales, considero que debemos transmitir conocimientos tanto lingüísticos como sociales de la lengua en cuestión. Debemos hacer llegar, del mismo modo, la gramática como la información relativa a la cultura donde esta se habla. Una lengua no es solamente una gramática concreta, sino que acarrea de manera implícita una cultura. Cuando aprendemos una lengua no nos podemos quedar simplemente con su uso sino que también debemos conocer la realidad social en la cual esta se habla. Temas desde tradiciones culturales, festividades, información geográfica, datos sobre la población hasta monumentos importantes u otras curiosidades simbólicas de cada región. Conocer todos elementos nos hará conocer y entender de manera global la nueva lengua.

Cómo enseñar hace referencia a nuestro talante como maestros. Como dice el dicho *“cada maestrillo tiene su librillo”*. Creo que es muy importante que la experiencia profesional nos haga ver a los maestros con qué tipo de actividades y dinámicas los alumnos/as obtienen mejores resultados y se sienten mejor. Desde mi punto de vista, y después de las experiencias vividas, creo que debemos enfocar la enseñanza de las lenguas de una manera comunicativa. Que ellos y ellas sientan que aquello les sirve para alguna cosa, que tiene una funcionalidad concreta.

Para acabar, considero que cuanto antes estudiemos una segunda lengua, mejor. Está extendida la idea que los niños y niñas aprenden mejor una nueva lengua, que están más abiertos y son como esponjas, absorbiendo todo nuevo conocimiento. A pesar de esto, considero que nunca es tarde, y una lengua se puede aprender a la edad que sea, siempre y cuando exista un interés y le veamos a esta una funcionalidad.

Para acabar con mis representaciones iniciales, después de mis experiencias formativas, creo tener más o menos claras las funciones de los profesores y de los alumnos. En el proceso de enseñanza- aprendizaje intervienen tanto profesores como alumnos. Ambos tienen sus funciones y que sean cumplidas por parte de los dos es indispensable para que el proceso tenga éxito. Considero que el profesor tiene la función de poner a la disposición del alumnos todas aquellas informaciones y conocimientos necesarios para su proceso de aprendizaje, además de su respectivo acompañamiento. Este debe hacer que las actividades sean motivadoras y estén ajustadas y adaptadas al nivel que presenten los estudiantes. A su vez, el alumno tiene la función de mostrar interés por adquirir estos conocimientos y gracias a la reflexión, adaptarlos a su propio proceso de aprendizaje.

Reflexionando sobre mi experiencia docente y sobre lo que he vivido como aprendiente de inglés y francés, se derivan algunas **necesidades de formación**. A continuación muestro con detalle qué momentos de mi experiencia docente y como aprendiente me han marcado como futura maestra.

Si mi experiencia formativa es limitada, aunque parezca una paradoja, mi experiencia docente es mayor. La docencia ha sido siempre importante a lo largo de mi vida. Todavía recuerdo mi primer contacto con la educación. Cuando tenía unos quince años, trabajé como voluntaria en un centro de promoción social llamado *Centre de promoció social Francesc Palau*. Yo colaboraba en el taller de refuerzo escolar en el cual participaban, por una parte, niños y niñas que procedían de familias desestructuradas y, por otra, niños/as inmigrantes recién llegados. Estos últimos necesitaban aprender catalán para poder seguir las clases de la escuela. El hecho de ayudar a estos niños y niñas a integrarse y poder acompañarlos en su proceso de aprendizaje me realizaba como persona. Acompañar a estos niños y niñas, para mí significaba primero de todo, ser un apoyo emocional y motivador en el aprendizaje. Después, poner a su disposición conocimientos sobre la lengua catalana que ellos necesitaban para poder sobrevivir en el aula, desde frases que necesitaban para comunicarse a vocabulario sobre diferentes temas. Recuerdo que

raras veces les expliqué gramática en sí, como teoría. Adaptábamos los aprendizajes al momento, a lo que ellos necesitaban para expresarse en el contexto real del aula o para hacer los deberes de la escuela. Por otro lado, recuerdo que utilizábamos unos libros que nos proporcionaba la Generalitat de Catalunya. En estos libros encontrábamos imágenes sobre diferentes espacios (la playa, la montaña, el supermercado...) y a partir de estas, improvisábamos conversaciones e historias sobre distintos temas. Después de esta experiencia entendí que para aprender un idioma se necesita interés, que este te sirva para algo. Aprender un idioma tiene una clara función comunicativa, por esta razón, si queremos motivar a nuestros alumnos, estos tienen que sentir el aprendizaje como algo personal, constructivo y muy significativo. Por otra parte, ya sabemos que los niños/as cuando no les interesa algo desconectan rápidamente. Durante los cuatro años en que colaboré en el taller, pude observar que lo que a un niño le interesaba, a otro le parecía aburridísimo. Encontrar la manera de motivar a cada uno de ellos fue una de las tareas más difíciles para mí, y creo que todos los recursos que llegué a utilizar son lo que hoy en día todavía tengo en mi *maleta de maestra*.

Otro hecho significativo en mi experiencia en la enseñanza de lenguas fue hace unos tres años. Tuve la oportunidad de vivir en Estados Unidos durante tres meses. Aproveché la oportunidad para sumergirme en una escuela americana. Conseguí que me dejaran trabajar como voluntaria en jardín de infancia, en el cual había niños y niñas de entre uno y seis años. Dentro de mis pequeñas aportaciones en clase, pude hacer algunas actividades en español, enseñarles palabras básicas y alguna canción. Pude ver que los niños/as tenían un gran interés y curiosidad en la lengua y esto me animó a desarrollar algunas actividades.

**ANEXO VI – ANÁLISIS DE LOS DATOS DEL SEGUNDO BORRADOR DEL APARTADO «PUNTO DE PARTIDA» DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO E INFORME ANALÍTICO**

**I. ANÁLISIS DE LOS DATOS**

**1. UNIDAD TEMÁTICA 1: El contenido de “El punto de partida”**

**1.1. Párrafo 1**

**1.1.1. Análisis interpretativo**

<b>TEXTO</b>		<b>ANÁLISIS INTERPRETATIVO</b>
<b>Núm. Párrafo</b>	<b>UNIDAD TEMÁTICA 1: EL CONTENIDO DE “EL PUNTO DE PARTIDA”</b>	
1	<p>En las siguientes páginas nuestro cuáles son mis conocimientos iniciales sobre la enseñanza E/LE. El documento gira entorno tres cuestiones básicas, sobre los cuales nuestro mis reflexiones y observaciones. En primer lugar, hablo sobre mis representaciones y creencias iniciales sobre la enseñanza E/LE teniendo en cuenta mi experiencia formativa y mi experiencia como aprendiente de inglés y francés. A continuación nuestro mis necesidades de formación en base a mi experiencia tanto como estudiante como docente. Para acabar, aludo a mis expectativas de formación en relación a mis metas profesionales.</p>	<p>Lafayette empieza la reflexión del Punto de partida presentando el contenido del apartado. Hace referencia a que en este muestra cuáles son sus conocimientos iniciales sobre la enseñanza E/LE y a que gira en torno a tres cuestiones básicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sus representaciones y creencias iniciales sobre la enseñanza E/LE.</li> <li>- Sus necesidades formativas.</li> <li>- Sus expectativas de formación en relación con sus metas profesionales.</li> </ul> <p>En las que afirma tener en cuenta tanto su experiencia como estudiante como docente. Para realizar esta presentación se vale de los marcadores de ordenación del discurso a continuación y para acabar.</p>

**Concreción del análisis en los siguientes aspectos:**

PÁRRAFO 1					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESO AUTORREGULADOR	NOTAS
<p>En las siguientes páginas muestro cuáles son mis conocimientos iniciales sobre la enseñanza E/LE. El documento gira entorno tres cuestiones básicas, sobre les cuales muestro mis reflexiones y observaciones. En primer lugar, hablo sobre mis representaciones y creencias iniciales sobre la enseñanza E/LE teniendo en cuenta mi experiencia formativa y mi experiencia como aprendiz de inglés y francés. A continuación muestro mis necesidades de formación en base a mi experiencia tanto como estudiante como docente. Para acabar, aludo a mis expectativas de formación en relación a mis metas profesionales.</p>	<p>1. <b>Informa</b> sobre los temas que va a abordar a continuación en el Punto de Partida y enumera las acciones que lleva a cabo con relación a estos.</p>	<p>- Personas del discurso: Yo (mi/s) alumna postgrado ELE - Uso presente indicativo. - Elementos de opinión: <i>creencias</i> - Marcadores organización discurso: Ordenador: <i>en primer lugar</i> Espacio-temporal posterior: <i>a continuación</i> Finalizador: <i>para acabar</i></p>	<p>Procesos cognitivos propios de la escritura de un texto. Se pone de manifiesto indirectamente a través del proceso autorregulador de planificación.</p>	<p>- La acción comunicativa y el contenido temático del párrafo manifiestan un proceso de autorregulación basado en el ajuste parcial de estos dos aspectos a lo que se le pide en la tarea que haga.</p> <p>- En el documento de guía para la elaboración del portafolio se pide a los alumnos que empiecen el apartado con una introducción que presente los diferentes puntos que se incluyen y refleje de manera breve la realidad presente del formando.</p> <p>- En el párrafo Lafayette pone de manifiesto que en el proceso de planificación de la tarea (escritura del Punto de Partida) tuvo en cuenta que debía empezar el apartado con una introducción en la que:</p> <p>* Presentara los diferentes puntos que se abordan en el Punto de Partida.</p> <p>No obstante, obvió la consigna de reflejar también de manera breve su realidad presente.</p> <p>* <b>Procesos autorreguladores de planificación: ¿Qué se pide que haga en la tarea de escritura del Punto de Partida?</b></p> <p>Se trata de un proceso autorregulador que se da en el marco de la elaboración del Punto de partida, pero que no surge de la reflexión que genera sino de la misma tarea de escribir el apartado.</p>	<p>- El tema viene determinado por las instrucciones que se dan en el documento de guía para la elaboración del portafolio.</p> <p>- Actúa comunicativamente siguiendo las instrucciones que se le dan en el documento de guía para la elaboración del portafolio.</p> <p><u>Todo el texto en sí escrito por la alumna lo pone de manifiesto porque cumple con ese requisito.</u></p>

## 1.2. Síntesis

Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De ajuste al contenido temático que se pide abordar en la tarea	TAREA DE ELABORACIÓN DEL PORTAFOLIO (Actuación discente)  La tarea de escribir el Punto de Partida	Durante el proceso de escritura de "El punto de partida"	ACTO COMUNICATIVO: Presenta el contenido de "El punto de partida". Tal como se indica en el documento guía: Empieza con una introducción al apartado en la que presenta los diferentes puntos que va a tratar.  TEMA: En el apartado aborda los temas que se indican en el documento de guía.	Propios de la tarea de escribir	

## 2. UNIDAD TEMÁTICA 2: Representaciones y creencias iniciales sobre la didáctica del español como lengua extranjera

La unidad temática 2 comprende del párrafo 2 al 8, ambos incluidos. Como estos coinciden con los de la versión definitiva del documento, por cuestiones de espacio no se han incluido aquí. Para consultar el análisis de estos párrafos, véase el Anexo II.

### 3. UNIDAD TEMÁTICA 3: Experiencias docentes: necesidades formativas

#### 3.1. Párrafo 9

##### 3.1.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
9	<p>Reflexionando sobre mi experiencia docente y sobre lo que he vivido como aprendiente de inglés y francés, se derivan algunas <b>necesidades de formación</b>. A continuación muestro con detalle qué momentos de mi experiencia docente y como aprendiente me han marcado como futura maestra.</p>	<p>En este párrafo Lafayette expone lo que ha supuesto para ella la reflexión sobre su experiencia docente y como aprendiente de inglés y francés:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Detección de necesidades formativas.</li> </ul> <p>Además, con el marcador <i>a continuación</i> presenta lo que va a exponer en los próximos párrafos: se propone mostrar <i>qué momentos de su experiencia docente y como aprendiente le han marcado como futura maestra</i>.</p>

#### Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

3.1. Subtemas: - Origen de las necesidades formativas y las dudas que se plantea. - Contenido siguiente de "El Punto de Partida" PÁRRAFO 9	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESO AUTORREGULADOR	NOTAS
<p>Reflexionando sobre mi experiencia docente y sobre lo que he vivido como aprendiente de inglés y francés, se derivan algunas <b>necesidades de formación</b>. A continuación muestro con detalle qué momentos de mi experiencia docente y como aprendiente me han marcado como futura maestra. El análisis de estas experiencias me ha llevado a hacerme algunas preguntas sobre la enseñanza de E/LE, las cuales espero que poco a poco se vayan respondiendo.</p>	<p>1. <b>Informa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Sobre el hecho de que a partir de la reflexión / análisis que ha generado sobre sus experiencias docentes y de aprendizaje de otras lenguas:</li> <li>- Ha detectado algunas necesidades formativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deixis personal: yo</li> <li>- Personas del discurso: Yo: profesora, alumna LLEE y alumna Postgrado.</li> <li>- Uso presente: explica qué va a hacer a continuación / se plantea preguntas</li> <li>- Uso pretérito perfecto: experiencias que tiene</li> <li>- Léxico valorativo: <i>me han marcado</i></li> <li>- Cuantificadores e intensificadores: <i>poco a poco</i></li> </ul>	<p><b>De focalización de la atención y observación</b> de sus experiencias docentes y aprendizaje de otras lenguas, y en su análisis.</p> <p>Las instrucciones que se dan en el documento guía para la elaboración del portafolio estimulan que la alumna focalice la atención y observe estas experiencias con el objetivo de analizar cuáles son sus necesidades formativas y las dudas que se plantea.</p> <p>Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión.</p>	<p><b>De toma de conciencia</b> de que la propia reflexión y análisis que le ha fomentado el Punto de partida sobre su experiencia docente y aprendizaje de otras lenguas le han conducido a la detección de necesidades formativas.</p>	

3.1. Subtemas: - Origen de las necesidades formativas y las dudas que se plantea. - Contenido siguiente de "El Punto de Partida" PÁRRAFO 9					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESO AUTORREGULADOR	NOTAS
	* Sobre qué va a hacer a continuación en el Punto de Partida.	- Verbo sintiendo: <i>lo que he vivido como</i> - Marcadores organización discurso: Espacio-temporal posterior: <i>a continuación</i> - <b>Marcas procesos autorreguladores:</b> <i>Reflexionando sobre mi experiencia docente...se derivan...</i> <i>...me han marcado como futura maestra.</i>	Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.		

### 3.1.2. Síntesis

#### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De toma de conciencia	NECESIDADES FORMATIVAS (Situación de partida)  La propia reflexión y análisis que le ha fomentado el Punto de partida sobre su experiencia docente y aprendizaje de otras lenguas le han conducido a la detección de necesidades formativas y de que hay aspectos de estas vivencias que le han marcado como	En el momento de elaboración de "El punto de partida".	ACTO COMUNICATIVO: <b>Informa:</b>  * Sobre el hecho de que a partir de la reflexión / análisis que ha generado sobre sus experiencias docentes y de aprendizaje de otras lenguas:  - Ha detectado algunas necesidades formativas.  <i>Reflexionando sobre mi experiencia docente y</i>	<b>De focalización de la atención y observación</b> de sus experiencias docentes y aprendizaje de otras lenguas, y en su análisis.  Las instrucciones que se dan en el documento guía para la elaboración del portafolio estimulan que la alumna focalice la atención y observe estas experiencias con el objetivo de analizar cuáles son sus necesidades de formaciones y las dudas que se plantea. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión.	



PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
	futura maestra.		sobre lo que he vivido como aprendiente de inglés y francés, se derivan...	Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.	

### b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta un único proceso autorregulador de toma de conciencia: Cobra conciencia de que la reflexión que ha propiciado el Punto de Partida sobre sus experiencias docentes y como aprendiente de inglés y francés le han permitido detectar necesidades formativas y de que estas vivencias le han marcado como futura maestra.

Esta concienciación se produce gracias al hecho de que Lafayette focaliza su atención en sus experiencias docentes y como aprendiente de inglés y francés a partir de las sugerencias que se le dan en el documento guía y la misma tutora (proceso de revisión del borrador). Esto le lleva, a su vez, a darse cuenta de la importancia que han tenido para ella estas experiencias en su ejercicio como futura maestra. Por tanto, para que se dé esta autorregulación ha tenido que darse un proceso cognitivo de focalización de la atención y observación.

## 3.2. Párrafo 10

### 3.2.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
10	<p>Si mi experiencia formativa es limitada, aunque parezca una paradoja, mi experiencia docente es mayor. La docencia ha sido siempre importante a lo largo de mi vida. Todavía recuerdo mi primer contacto con la educación. Cuando tenía unos quince años, trabajé como voluntaria en un centro de promoción social llamado <i>Centre de promoció social Francesc Palau</i>. Yo colaboraba en el taller de refuerzo escolar en el cual participaban, por una parte, niños y niñas que procedían de familias desestructuradas y, por otra, niños/as inmigrantes recién llegados. Estos últimos necesitaban aprender catalán para poder seguir las clases de la escuela. El hecho de ayudar a estos niños y niñas a integrarse y poder acompañarlos en su proceso de aprendizaje me realizaba como persona. Acompañar a estos niños y niñas, para mí significaba primero de todo, ser un apoyo emocional y motivador en el aprendizaje. Después, poner a su disposición conocimientos sobre la</p>	<p>Lafayette empieza este párrafo valorando su experiencia docente mediante la contraposición con su experiencia formativa y afirmando que, <i>aunque parezca una paradoja</i>, la primera es mayor que esta última. Con ello está presuponiendo que lo normal es pensar que la experiencia formativa es siempre mayor o por lo menos a su edad. Todo lo que viene a continuación constituye una argumentación sobre por qué considera que tiene más experiencia docente y esta <i>ha sido siempre importante a lo largo de su vida</i>.</p> <p>Con ciertos tintes emotivos Lafayette manifiesta que <i>todavía recuerda su primer contacto con la educación</i>. Seguidamente explica que esta primera experiencia tuvo lugar cuando <i>con quince años trabajó como voluntaria en un centro de promoción social</i> y describe que esta colaboración consistía en ofrecer refuerzo escolar, por un lado, <i>a niños procedentes de familias desestructuradas y, por otro, a niños inmigrantes recién llegados</i>.</p>

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
	<p>lengua catalana que ellos necesitaban para poder sobrevivir en el aula, desde frases que necesitaban para comunicarse a vocabulario sobre diferentes temas. Recuerdo que raras veces les expliqué gramática en sí, como teoría. Adaptábamos los aprendizajes al momento, a lo que ellos necesitaban para expresarse en el contexto real del aula o para hacer los deberes de la escuela. Por otro lado, recuerdo que utilizábamos unos libros que nos proporcionaba la Generalitat de Catalunya. En estos libros encontramos imágenes sobre diferentes espacios (la playa, la montaña, el supermercado...) y a partir de estas, improvisábamos conversaciones e historias sobre distintos temas. Después de esta experiencia entendí que para aprender un idioma se necesita interés, que este te sirva para algo. Aprender un idioma tiene una clara función comunicativa, por esta razón, si queremos motivar a nuestros alumnos, estos tienen que sentir el aprendizaje como algo personal, constructivo y muy significativo. Por otra parte, ya sabemos que los niños/as cuando no les interesa algo desconectan rápidamente. Durante los cuatro años en que colaboré en el taller, pude observar que lo que a un niño le interesaba, a otro le parecía aburridísimo. Encontrar la manera de motivar a cada uno de ellos fue una de las tareas más difíciles para mí, y creo que todos los recursos que llegué a utilizar son lo que hoy en día todavía tengo en mi <i>maleta de maestra</i>.</p>	<p>Lafayette sigue su discurso poniendo el foco exclusivamente en los niños inmigrantes y de éste se deduce que ella se encargaba de reforzarles el catalán para que pudieran seguir las clases. Expresa implícitamente que esta colaboración le reconfortaba porque <i>ayudar a estos niños y niñas a integrarse y poder acompañarlos en su proceso de aprendizaje le realizaba como persona</i>.</p> <p>Posteriormente, Lafayette afirma que para ella este acompañamiento tenía dos cometidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El primero, afectivo: <i>ser un apoyo emocional y motivador en el aprendizaje.</i></li> <li>- El segundo, <i>poner a su disposición conocimientos sobre la lengua catalana que necesitaban para poder sobrevivir en el aula (frases y vocabulario sobre diferentes temas).</i></li> </ul> <p>A continuación, se centra en describir la metodología que seguía para ofrecerles los conocimientos que necesitaban de catalán:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Raras veces les explicaba gramática en sí, como teoría.</i></li> <li>- <i>Adaptaban los aprendizajes al momento: lo que los alumnos necesitaban para expresarse en el contexto real del aula o para hacer los deberes de la escuela.</i></li> <li>- <i>Improvísaban conversaciones e historias sobre distintos temas a partir de las imágenes que incorporaban los libros de texto que la Generalitat de Catalunya les proporcionaba.</i></li> </ul> <p>Seguidamente, Lafayette expone las conclusiones que extrajo de esta experiencia docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Para aprender un idioma se necesita interés, que te sirva para algo.</i></li> <li>- <i>El aprendizaje de un idioma tiene una clara función comunicativa, por esta razón, para motivar a los alumnos estos tienen que sentirlo como algo personal, constructivo y significativo.</i></li> </ul> <p>Pero a continuación, Lafayette, en relación con este tema, identifica una dificultad que tuvo: <i>para ella una de las tareas más difíciles fue motivar a cada uno de ellos porque los niños se desconectan rápidamente y a lo que a uno le interesa al otro le parece aburridísimo.</i> Ante ello da a entender que buscó soluciones y los recursos que <i>llegó a utilizar</i> (y se supone que funcionaron bien) <i>todavía los tiene en su maleta de maestra.</i></p>

**Concreción del análisis en los siguientes aspectos:**

3.2. Subtema: Experiencias docentes relevantes: necesidades formativas e interrogantes que se plantea					
PÁRRAFO 10					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESO AUTORREGULADOR	NOTAS
Si mi experiencia formativa es limitada, aunque parezca una paradoja, mi experiencia docente es mayor. La docencia ha sido siempre importante a lo largo de mi vida.	1. Valora su experiencia docente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Personas del discurso: Yo: profesora social</li> <li>Nosotros: colaboradores centro</li> <li>Eí: alumno / niño – alumno inmigrante</li> <li>Ellos: alumnos alumnos inmigrantes</li> <li>- Uso del presente / perfecto / imperfecto / indefinido</li> <li>- Polifonía: Ya sabemos que los niños/as cuando no...</li> <li>- Léxico valorativo: Limitada, mayor, importante, desestructuradas, motivador, emocional, clara función, constructivo y significativo, rápidamente, le interesaba, aburridísimo, difíciles</li> <li>- Cuantificadores e intensificadores: Unos, raras veces, más</li> <li>- Estructuras paralelas: [...] lo que a un niño le interesaba, a otro le parecía aburridísimo</li> <li>- Verbo modal: tienen que</li> </ul>	<p><b>De focalización de la atención y observación de su experiencia docente.</b> Las instrucciones que se dan en el documento guía para la elaboración del portafolio estimulan que la alumna focalice la atención y observe estos aspectos. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de evaluación y toma de conciencia presuponem un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia y evaluando.</p> <p><b>De valoración de su experiencia docente.</b></p> <p><b>De comparación y contraste de su experiencia formativa y su experiencia docente:</b> Si mi experiencia formativa es limitada [...] mi experiencia docente es mayor.</p>	<p><b>De toma de conciencia de la importancia que ha tenido en su vida su experiencia docente previa, mayor a la formativa.</b></p>	<p>El tema viene determinado por las instrucciones que se dan en el documento guía para la elaboración del portafolio. Alude a su experiencia docente en relación con las necesidades formativas que se desprenden de ella. Las necesidades formativas son la resolución de las preguntas que se plantea a partir de su primera experiencia docente.</p>
2. Argumenta por qué considera que su experiencia docente es mayor e importante para ella.				<p><b>De búsqueda de una explicación de las razones por las cuales considera que su experiencia docente es mayor y relevante para ella:</b></p>	

3.2. Subtema: Experiencias docentes relevantes: necesidades formativas e interrogantes que se plantea					
PÁRRAFO 10					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESO AUTORREGULADOR	
<p>Todavía recuerdo mi primer contacto con la educación. Cuando tenía unos quince años, trabajé como voluntaria en un centro de promoción social llamado Centre de promoció social Francesc Palau. Yo colaboraba en el taller de refuerzo escolar en el cual participaban, por una parte, niños y niñas que procedían de familias desestructuradas y, por otra, niños/as inmigrantes recién llegados. Estos últimos necesitaban aprender catalán para poder seguir las clases de la escuela. El hecho de ayudar a estos niños y niñas a integrarse y poder acompañarlos en su proceso de aprendizaje me realizaba como persona. Acompañar a estos niños y niñas, para mí significaba primero de todo, ser un apoyo emocional y motivador en el aprendizaje. Después, poner a su disposición conocimientos sobre la lengua catalana que ellos necesitaban para poder sobrevivir en el aula, desde frases que necesitaban para comunicarse a vocabulario sobre diferentes temas. Recuerdo que raras veces les expliqué gramática en sí, como teoría. Adaptábamos los aprendizajes al momento, a lo que ellos necesitaban para expresarse en el contexto real del aula o para hacer los</p>	<p>2.a. Se refiere a su primera experiencia docente y describe: - el perfil de alumnos que tenía en clase y sus necesidades; - lo que hacían en clase; - y cómo ella se sentía.</p> <p>2.b. Informa sobre lo que esa experiencia le aportó: - Unas determinadas creencias sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, la motivación y la enseñanza a niños. - Los aprendizajes que obtuvo de las dificultades con las que se encontró.</p>	<p>- Verbo sintiendo: <i>sentir, necesitaba, me realizaba como persona, para mí significaba</i></p> <p>- Elementos de opinión: <i>Creo que</i></p> <p>- Conector condicional: <i>si</i></p> <p>- Conector contrastivo de oposición: <i>aunque</i></p> <p>- Marcador distribuidor: <i>por una parte... por parte...</i></p> <p>- Marcador de transición: <i>Por otro lado</i></p> <p>- Marcadores organización discurso: Espacio-temporal posterior: <i>después</i></p> <p>- Conector temporal: <i>después de</i></p> <p>- Conector consecutivo: <i>por esta razón</i></p> <p>- <b>Marcas autorreguladoras:</b> <i>...es mayor. El hecho de... me realizaba como persona. Después de esta experiencia entendí que para... Puede observar... [...] fue una de las tareas más difíciles para mí.</i></p>	<p>De recuperación y de reconstrucción de su experiencia docente en el Centre de Promoció social Francesc Palau.</p> <p>De análisis del por qué considera que esta experiencia es significativa para ella.</p>	<p>De toma de conciencia de lo que le ha aportado su experiencia docente en el Centre de Promoció social Francesc Palau.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Una concepción comunicativa, constructiva y significativa del aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente por parte de niños.</li> <li>- Toma de conciencia del papel preponderante que desempeñan la motivación y el interés en el aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente por parte de los niños.</li> <li>- Aprendizajes / recursos derivados a partir de las dificultades con las que se encontró en esta experiencia.</li> </ul>	NOTAS

3.2. Subtema: Experiencias docentes relevantes: necesidades formativas e interrogantes que se plantea					
i. Su primera experiencia docente: aportaciones, dificultades e interrogantes que se plantea.					
PÁRRAFO 10	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESO AUTORREGULADOR	NOTAS
<p><b>TEXTO LAFAYETTE</b></p> <p>deberes de la escuela. Por otro lado, recuerdo que utilizábamos unos libros que nos proporcionaba la Generalitat de Catalunya. En estos libros encontrábamos imágenes sobre diferentes espacios (la playa, la montaña, el supermercado...) y a partir de estas, improvisábamos conversaciones e historias sobre distintos temas. Después de esta experiencia entendí que para aprender un idioma se necesita interés, que este te sirva para algo. Aprender un idioma tiene una clara función comunicativa, por esta razón, si queremos motivar a nuestros alumnos, estos tienen que sentir el aprendizaje como algo personal, constructivo y muy significativo. Por otra parte, ya sabemos que los niños/as cuando no les interesa algo desconectan rápidamente. Durante los cuatro años en que colaboré en el taller, pude observar que lo que a un niño le interesaba, a otro le parecía aburridísimo. Encontrar la manera de motivar a cada uno de ellos fue una de las tareas más difíciles para mí, y creo que todos los recursos que llegué a utilizar son lo que hoy en día todavía tengo en mi maleta de maestra.</p>					

### 3.2.2. Síntesis

#### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De toma de conciencia	EXPERIENCIAS FORMATIVAS Y DOCENTES PREVIAS RELEVANTES (Situación de partida)  La importancia que ha tenido para ella su experiencia docente previa en comparación con su experiencia formativa.	No se sabe con seguridad.	ACTO COMUNICATIVO: <b>Valora</b> su experiencia docente.  Léxico valorativo: <i>limitada, mayor, importante</i>  <i>...mi experiencia docente es mayor...</i> <i>La docencia ha sido siempre importante...</i>	<b>De focalización de la atención y observación</b> de su experiencia docente. Las instrucciones que se dan en el documento guía para la elaboración del portafolio estimulan que la alumna focalice la atención y observe estos aspectos.  Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de evaluación y toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia y evaluando.  <b>De valoración</b> de su experiencia docente.	
- De búsqueda de una explicación (resuelto)	EXPERIENCIAS FORMATIVAS Y DOCENTES PREVIAS RELEVANTES (Situación de partida)  Los motivos por los cuales considera que su experiencia docente es importante y mayor que su experiencia formativa:  Su experiencia en el <i>Centre de Promoció social Francesc Palau</i> le aportó:	No se sabe con seguridad.	ACTO COMUNICATIVO: <b>Argumenta</b> por qué considera que su experiencia docente es mayor e importante para ella refiriéndose a su primera experiencia docente y <b>describe</b> : - el perfil de alumnos que tenía en clase y sus necesidades; - lo que hacían en clase; - y cómo ella se sentía.	<b>De análisis</b> del por qué considera que tiene más experiencia docente que formativa, y la docente ha sido siempre importante a lo largo de su vida.  <b>De recuperación y reconstrucción</b> de su experiencia docente en el <i>Centre de Promoció social Francesc Palau</i> . <b>De análisis</b> de por qué su experiencia docente en el <i>Centre de Promoció social Francesc Palau</i> ha sido significativa para ella.	

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
	<p>- Una concepción comunicativa, constructiva y significativa del aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente por parte de niños.</p> <p>- Toma de conciencia del papel preponderante que desempeñan la motivación y el interés en el aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente por parte de los niños.</p> <p>- Aprendizajes / recursos derivados a partir de las dificultades con las que se encontró en esta experiencia.</p>		<p><b>Informa sobre</b> lo que esa experiencia le aportó:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Unas determinadas creencias sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, la motivación y la enseñanza a niños.</li> <li>- Los aprendizajes que obtuvo de las dificultades con las que se encontró.</li> </ul>		
<p>- <b>De toma de conciencia</b></p>	<p>EXPERIENCIAS FORMATIVAS Y DOCENTES PREVIAS RELEVANTES (Situación de partida)</p> <p>Su experiencia en el <i>Centre de Promoció social Francesc Palau</i> le aportó:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Una concepción comunicativa, constructiva y significativa del aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente por parte de niños.</li> <li>- Toma de conciencia del papel preponderante que desempeñan la motivación y el interés en el aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente por parte de los niños.</li> <li>- Aprendizajes / recursos derivados a partir de las dificultades con las que se encontró en esta experiencia.</li> </ul>	<p>No se sabe con seguridad.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO: <b>Informa sobre</b> lo que esa experiencia le aportó:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Unas determinadas creencias sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, la motivación y la enseñanza a niños.</li> <li>- Los aprendizajes que obtuvo de las dificultades con las que se encontró.</li> </ul>	<p><b>De análisis</b> de su experiencia docente en el <i>Centre de Promoció social Francesc Palau</i>.</p>	<p>Esta toma de conciencia pone de manifiesto que el proceso autorregulador de búsqueda de una explicación está resuelto.</p>

## b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- De toma de conciencia y evaluación de la importancia que ha tenido su experiencia docente en su vida.
- De búsqueda de las razones por las cuales considera que su experiencia docente ha sido importante en su vida (proceso resuelto).
- De toma de conciencia de que la experiencia docente en el Centre de Promoció Social Francesc Palau le ha aportado una determinada visión de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera y unas creencias concretas sobre cómo debe darse el aprendizaje de una lengua extranjera:
  - Concepción comunicativa, constructiva y significativa del aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente por parte de niños.
  - Toma de conciencia del papel preponderante que desempeñan la motivación y el interés en el aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente por parte de los niños.
  - Aprendizajes / recursos derivados a partir de las dificultades con las que se ha encontrado en esta experiencia.

Los procesos autorreguladores que se identifican se dan básicamente gracias a los siguientes procesos cognitivos:

- De focalización de la atención y observación de su experiencia docente.

Este proceso cognitivo se manifiesta discursivamente de forma implícita y se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta y no otra. Además, se incita desde las instrucciones que se dan en el documento guía de elaboración del portafolio.

- De valoración de su experiencia docente.

Proceso cognitivo que se manifiesta lingüísticamente cuando Lafayette evalúa su experiencia docente *como muy importante a lo largo de su vida*.

- De análisis de por qué considera que tiene más experiencia docente que formativa, y que su experiencia docente ha sido importante a lo largo de su vida. Este proceso, lingüística y discursivamente, se manifiesta a partir del análisis que Lafayette realiza sobre su experiencia docente en el Centre de Promoció Social Francesc Palau. Las aportaciones que le ha proporcionado esta experiencia son argumentos que apoyan la evaluación que realiza de su experiencia docente en general.



- De recuperación y reconstrucción de su experiencia docente en el Centre de Promoció Social Francesc Palau.
- Proceso cognitivo que se manifiesta lingüísticamente cuando la alumna pone su experiencia docente en el Centre de Promoció Social Francesc Palau y recompone los pasajes que le interesa recuperar.
- De análisis de por qué su experiencia docente en el Centre de Promoció Social Francesc Palau ha sido significativa para ella.
- Se manifiesta a partir de la alusión explícita a las aportaciones, aprendizajes y dudas y preguntas que le plantea.
- De puesta en relación de su experiencia docente y su experiencia formativa.
- Este proceso se manifiesta lingüísticamente al establecer el siguiente paralelismo: *Si mi experiencia formativa es limitada, aunque parezca una paradoja, mi experiencia docente es mayor.*

### 3.3. Párrafo 11

#### 3.3.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
11	<p>Otro hecho significativo en mi experiencia en la enseñanza de lenguas fue hace unos tres meses. Tuve la oportunidad de vivir en Estados Unidos durante tres meses. Aproveché la oportunidad para sumergirme en una escuela americana. Conseguí que me dejaran trabajar como voluntaria en jardín de infancia, en el cual había niños y niñas de entre uno y seis años. Dentro de mis pequeñas aportaciones en clase, pude hacer algunas actividades en español, enseñarles palabras básicas y alguna canción. Pude ver que los niños/as tenían cierto interés y curiosidad en la lengua y esto me animó a desarrollar algunas actividades.</p>	<p>A continuación, con el indefinido <i>otro</i>, Lafayette hace referencia a otra experiencia docente que considera significativa.</p> <p>En el párrafo Lafayette describe la oportunidad que tuvo durante su estancia de tres meses en Estados Unidos de colaborar como voluntaria en un jardín de infancia con niños y niñas de entre uno y seis años. A continuación, argumenta que considera esta experiencia docente significativa porque le permitió desarrollar las siguientes tareas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Hacer algunas actividades en español.</i></li> <li>- <i>Enseñar a los alumnos palabras básicas y alguna canción.</i></li> </ul> <p>Seguidamente, hace referencia a que se dio cuenta de que <i>los niños tenían cierto interés y curiosidad en la lengua y cómo esto le animó a desarrollar algunas actividades.</i></p>

**Concreción del análisis en los siguientes aspectos:**

ii. Su experiencia en el jardín de infancia de EEUU: aportaciones e interrogantes que se plantea.					
PÁRRAFO 11	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESO AUTORREGULADOR	NOTAS
Otro hecho significativo en mi experiencia en la enseñanza de lenguas fue hace unos tres años.	1. Valora la experiencia docente que tuvo hace tres años y a la que se va a referir a continuación.	- Personas del discurso: Yo: alumna / voluntaria en jardín de infancia Nosotros: maestros Ellos: niños jardín de infancia Personas a cargo jardín de infancia	<b>De focalización de la atención y observación de su experiencia docente.</b> Las instrucciones que se dan en el documento guía para la elaboración del portafolio estimulan que la alumna focalice la atención y observe estos aspectos. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de evaluación y toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia y evaluando.	<b>De búsqueda de una explicación de los motivos por los cuales considera que su experiencia docente ha sido siempre importante en su vida y mayor que la formativa:</b>  <b>De toma de conciencia de lo que le ha aportado esta experiencia docente en el jardín de infancia de EEUU, fue significativa porque le permitió realizar las siguientes aportaciones en clase:</b>  Realizar en la clase del jardín de infancia de EEUU actividades en español, palabras básicas, alguna canción, actividades que despertaban cierto interés y curiosidad de los niños y niñas hacia la lengua.	Este párrafo forma parte de la argumentación del párrafo anterior: por qué considera que su experiencia docente ha sido siempre importante a lo largo de su vida.  El tema viene determinado por las instrucciones que se dan en el documento guía para la elaboración del portafolio.  Alude a su experiencia docente en relación con las necesidades formativas que se desprenden de ella.  Las necesidades formativas son la resolución de las preguntas que se plantea a partir de su primera experiencia docente.
<p>1. <b>Valora</b> la experiencia docente que tuvo hace tres años y a la que se va a referir a continuación.</p> <p>2. <b>Informa</b> sobre cuál fue esta experiencia.</p> <p>3. <b>Argumenta</b> por qué la considera significativa mediante la exposición de lo que pudo aportar a las clases:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades de español.</li> <li>- Palabras básicas.</li> <li>- Alguna canción.</li> </ul> <p>Y la reacción que tuvieron los alumnos antes estas actividades: interés y curiosidad.</p>	<p>- Uso del imperfecto / indefinido / presente</p> <p>- Léxico valorativo: <i>Significativo, oportunidades pequeñas aportaciones palabras básicas</i></p> <p>- Cuantificadores e intensificadores: <i>cierto, alguna / s me animó</i></p> <p><b>MARCAS AUTORREGULADORAS:</b></p> <p><i>Otro hecho significativo en mi experiencia en la enseñanza de lenguas fue... ...puede hacer / ver...</i></p>	<p><b>De recuperación y de reconstrucción de su experiencia docente en EEUU.</b></p> <p><b>De análisis del por qué considera que esta experiencia es significativa para ella.</b></p>			

### 3.3.2. Síntesis

#### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De búsqueda de una explicación	EXPERIENCIAS FORMATIVAS Y DOCENTES RELEVANTES (Situación de partida) Los motivos por los cuales considera que su experiencia docente es importante y mayor que su experiencia formativa:  Su experiencia docente en el jardín de infancia de EEUU fue significativa porque le permitió realizar las siguientes aportaciones en clase:  Realizar en la clase del jardín de infancia de EEUU actividades en español, palabras básicas, alguna canción, actividades que despertaban cierto interés y curiosidad de los niños y niñas hacia la lengua.	No se sabe con seguridad.	ACTO COMUNICATIVO:  <b>Valora</b> la experiencia docente que tuvo hace tres años en un jardín de infancia en EEUU.  <b>Informa</b> sobre cuál fue esta experiencia.  <b>Argumenta</b> por qué considera significativa esta experiencia mediante la exposición de lo que pudo aportar a las clases y la reacción que tuvieron los alumnos.  <i>Dentro de mis pequeñas aportaciones en clase, pude hacer... pude ver... me animó a...</i>	<b>De focalización de la atención y observación de su experiencia docente.</b> Las instrucciones que se dan en el documento guía para la elaboración del portafolio estimulan que la alumna focalice la atención y observe estos aspectos.  Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de evaluación y toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia y evaluando.  <b>De recuperación y reconstrucción de su experiencia docente en EEUU.</b>  <b>De análisis del por qué</b> considera que esta experiencia es significativa para ella.	
- De toma de conciencia	EXPERIENCIAS FORMATIVAS Y DOCENTES RELEVANTES (Situación de partida) Lo que le aportó su experiencia docente en el jardín de infancia de EEUU:  Fue significativa porque le permitió realizar las siguientes aportaciones en clase:	No se sabe con seguridad.	ACTO COMUNICATIVO:  <b>Argumenta</b> por qué considera significativa esta experiencia mediante la exposición de lo que pudo aportar a las clases y la reacción que tuvieron los alumnos.	<b>De recuperación y reconstrucción de su experiencia docente en EEUU.</b> Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión  <b>De análisis del por qué</b> considera que esta experiencia es significativa para ella.	La manifestación de esta toma de conciencia supone que el proceso de autorregulación de búsqueda de una explicación esté resuelto.

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
	Realizar en la clase del jardín de infancia de EEUU actividades en español, palabras básicas, alguna canción, actividades que despertaban cierto interés y curiosidad de los niños y niñas hacia la lengua.		<i>Dentro de mis pequeñas aportaciones en clase, pude hacer... pude ver... ...me animó a...</i>		

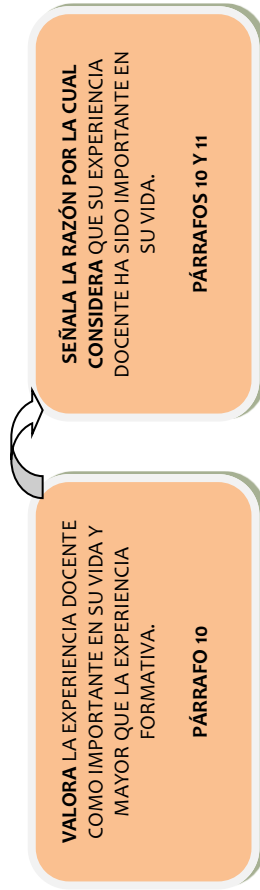
**b) Breve informe:**

Siguiendo lo expuesto en el párrafo, en este Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- De búsqueda de una explicación de las razones por las cuales considera que su experiencia docente ha sido importante en su vida (proceso resuelto).
- De toma de conciencia de que la experiencia docente en un jardín de infancia de EEUU fue significativa para ella porque le permitió realizar las siguientes aportaciones en clase: Realizar en la clase del jardín de infancia de EEUU actividades en español, palabras básicas, alguna canción, actividades que despertaban cierto interés y curiosidad de los niños y niñas hacia la lengua.

Tal como se ha indicado en el informe del párrafo anterior, las aportaciones que le brindó esta experiencia docente son unos de los argumentos por los cuales considera que su experiencia docente en general como importante para ella. Por tanto, los procesos que se dan en este párrafo forman parte del mismo ciclo autorregulador que los del párrafo 10.

Discursivamente, Lafayette primero valora su experiencia docente, en comparación a la formativa, como mayor y de importancia para su vida; y posteriormente, de forma implícita, señala que el motivo de que eso sea así se encuentra en lo que le han aportado las dos experiencias docentes más significativas que ha tenido. Esta argumentación se basa en la exposición de lo que le han aportado estas dos experiencias docentes y se extiende hasta el párrafo 11. En el párrafo 10 expone lo que le aportó la experiencia docente en el "Centre de Promoció Social Francesc Palau" y en el 11, se centra en analizar las aportaciones de su experiencia docente en un jardín de infancia de Estados Unidos.



Lafayette inicia un ciclo autorregulador con la evaluación y toma de conciencia del papel preponderante que ha tenido para ella su experiencia docente en comparación con su experiencia formativa y va un paso más allá señalando las razones que le han llevado a esa conclusión. Las razones que explican esta valoración se fundamentan en procesos de concienciación sobre la relevancia que han tenido para ella dos de sus experiencias docentes y lo que estas le han aportado. Estos procesos de toma de conciencia lo más probable es que hayan tenido lugar tanto previamente al inicio del ciclo autorregulador (y, por tanto, hayan influido en la evaluación) como a lo largo del proceso reflexivo que conlleva la búsqueda de una explicación respecto a la valoración que realiza sobre su experiencia docente.

## II. INFORME ANALÍTICO DEL SEGUNDO BORRADOR DEL APARTADO «PUNTO DE PARTIDA» DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO

A continuación se presenta el informe analítico del segundo borrador del apartado «Punto de partida» realizado por la alumna Lafayette y perteneciente al Portafolio del Certificado.

### 1. Rasgos discursivos que denotan procesos autorreguladores

#### 1.1. Estructura y temas

En primer lugar, cabe destacar que Lafayette presenta un texto inacabado que supone el segundo borrador del documento que finalmente entregará como «Punto de Partida» (ver Anexo V).

Por otra parte, en cuanto a la estructura, el primer elemento que llama la atención es que toda la reflexión se presenta en un texto unitario. Al contrario de lo que ocurría en el primer borrador, en el cual Lafayette optaba por un tipo de disposición textual pregunta-respuesta. Este cambio de disposición textual favorece la conexión de ideas como puede observarse en el siguiente extracto del documento:

*«Con todo esto, gracias a estas pequeñas experiencias formativas que me han hecho reflexionar a lo largo de los años, hoy en día tengo algunas ideas iniciales sobre la enseñanza E/LE. A continuación doy respuesta a preguntas como qué enseñar, cómo enseñar una lengua extranjera y cuándo aprenderla»* (párrafo 4, véase Anexo V).

Dicho todo esto, Lafayette estructura discursivamente el «Punto de Partida» alrededor de tres hipertemas, de algunos de los cuales se derivan otros estrechamente relacionados con el principal:

- **El contenido de “El punto de partida”.**
- **Sus representaciones y creencias iniciales sobre la didáctica del español como lengua extranjera o lenguas extranjeras.**
  - *La influencia que sus experiencias formativas han tenido en la formación de sus representaciones y creencias iniciales sobre la enseñanza de ELE o LLEE:*
    - Los estudios de magisterio: aprendizajes desarrollados y carencias detectadas.
    - Los cursos de teatro y sobre cómo explicar cuentos: la importancia de trabajar la lengua desde una perspectiva comunicativa y el concepto de aprendizaje de una lengua extranjera.
  - *Procedencia de algunas de sus representaciones y creencias iniciales sobre la didáctica de ELE.*
  - *Sus creencias sobre cómo concibe la enseñanza de ELE / LE.*
    - Qué enseñar en clase de lengua extranjera.
    - Cómo enseñar.
    - A qué edad es mejor aprender una lengua extranjera.
    - Y las funciones que el profesor y los alumnos deben desempeñar en el aula.
- **Sus experiencias docentes: necesidades formativas.**
  - *Origen de las necesidades formativas y las dudas que se plantea.*

- *Experiencias docentes relevantes: necesidades formativas*
  - Su primera experiencia docente: aportaciones, dificultades e interrogantes.  
Colaboradora voluntaria en un centro de promoción social: qué significa realmente “acompañar” al alumno en el proceso de aprendizaje, hasta qué punto los profesores se deben adaptar a sus necesidades, qué utilidad tiene el libro de texto y qué alternativas existen a su uso.
  - Su experiencia en el jardín de infancia de EEUU: aportaciones e interrogantes.  
Voluntaria en un jardín de infancia en EEUU: cómo pueden los profesores iniciar a los alumnos más pequeños en el aprendizaje de una lengua, con qué recursos cuentan.

Los tres temas principales los aborda en un único párrafo o en párrafos sucesivos; a excepción del primer tema que aparece en los párrafos 1, 4 y 9. A continuación, se incluye una tabla en la que se puede observar de forma más clara su distribución:

TEMA	PÁRRAFOS	SUBTEMA/S	PÁRRAFOS
<b>Tema 1:</b> El contenido del «Punto de Partida».	1, 4 y 9	-----	-----
<b>Tema 2:</b> Sus representaciones y creencias iniciales sobre la didáctica del español como lengua extranjera.	Del 2 al 8	<p>2.1. <i>La influencia que sus experiencias formativas han tenido en la formación de sus representaciones y creencias iniciales sobre la enseñanza de ELE o LLEE.</i></p> <p>2.2. <i>Procedencia de algunas de sus representaciones y creencias iniciales sobre la didáctica de ELE.</i></p> <p>2.3. <i>Sus creencias sobre cómo concibe la enseñanza de ELE / LE.</i></p> <p>2.4. <i>Sus creencias sobre el rol que profesores y alumnos deben desempeñar en clase de ELE / LE.</i></p>	<p>2 y 3</p> <p>4</p> <p>5, 6 y 7</p> <p>8</p>
<b>Tema 3:</b> Sus experiencias docentes: necesidades formativas.	Del 9 al 11	<p>3.1. <i>Origen de las necesidades formativas y las dudas que se plantea.</i></p> <p>3.2. <i>Experiencias docentes relevantes: necesidades formativas.</i></p>	<p>9</p> <p>10 y 11</p>

**Tabla ii.1.** Temas del segundo borrador del apartado «Punto de partida» del PC  
Fuente: Elaboración propia

Asimismo, se constata que Lafayette estructura el segundo borrador en once párrafos de desigual extensión respetando el orden temático establecido en el material de apoyo (véase Anexo IX). Los temas que la alumna aborda constituyen un indicador más de autorregulación, puesto que están relacionados con aspectos relacionados con este. Lo que demuestra que su foco de atención ahí.

## 1.2. Estilo

Por otro lado, Lafayette presenta un discurso con un estilo marcadamente personal que manifiesta mediante la utilización de:

- La primera persona en la mayoría de ocasiones para hablar sobre experiencias docentes y formativas; y referirse a sentimientos, dudas, inquietudes, pensamientos y creencias personales.
- Elementos de opinión como: *considero que / considerar, ceo / creo que, desde mi punto de vista, ideas, creencias.*
- El uso de formas léxicas que expresan su actitud respecto a lo que dice:
  - Verbos modales: *debería / debemos / debe, podemos, tienen que.*
  - Léxico y expresiones de valoración como: *limitadas o muy básicas, ha sido una de las experiencias que más me ha marcado, conocimientos esenciales, me han sido muy útiles, bizarro, poco acertado, ventajas, es de caudal importancia, pequeñas experiencias, monumentos importantes, indispensable, éxito, motivadoras, difíciles, desestructuradas, significativo, etc.*
  - Adverbios como: *simplemente, tal vez.*
  - Expresiones como: *sí que es cierto que*
  - Cuantificadores e intensificadores como: *más, muy, alto nivel, poco, caudal, algunas, mejor / mejores, más o menos, con detalle, unos, raras veces, cierto, gran, etc.*
- Léxico y expresiones que expresan sentimientos, sensaciones como: *se sienten mejor, sientan que, necesitaban, me realizaba como persona, para mí significaba, apoyo emocional y motivador, lo que he vivido como..., esto me animó a..., etc.*

Todo esto pone de manifiesto que se trata de un texto claramente subjetivo y modalizado. Por otro lado, el texto presenta un carácter marcadamente argumentativo, puesto que Lafayette no solo se limita a exponer las creencias y representaciones que tiene sobre la didáctica del español como lengua extranjera o a hacer referencia a sus experiencias docentes y formativas más relevantes, sino que la gran mayoría de veces justifica, valora y argumenta, ya sea explícita o implícitamente, aquello que expone. A través de esta argumentación la alumna pone de manifiesto un proceso autorregulador de búsqueda de una explicación. Por ejemplo, en el párrafo 10 Lafayette empieza valorando su experiencia docente:

*«La docencia ha sido siempre importante a lo largo de mi vida».*

Y todo lo que sigue en los párrafos 10 y 11 constituye una argumentación de por qué considera que su experiencia docente ha sido siempre importante en su vida:

*«Todavía recuerdo mi primer contacto con la educación. Cuando tenía unos quince años, trabajé como voluntaria en un centro de promoción social llamado Centre de promoció social Francesc Palau. Yo colaboraba en el taller de refuerzo escolar en el cual participaban, por una parte, niños y niñas que procedían de familias desestructuradas y, por otra, niños/as inmigrantes recién llegados. Estos últimos necesitaban aprender catalán para poder seguir las clases de la escuela».* (Párrafo 10, véase Anexo V).

*«Otro hecho significativo en mi experiencia en la enseñanza de lenguas fue hace unos tres años. Tuve la oportunidad de vivir en Estados Unidos durante tres meses. Aproveché la oportunidad para sumergirme en una escuela americana».* (Párrafo 11, véase Anexo V).

Otro ejemplo se encuentra en el párrafo 7. En este caso, la alumna expone sus creencias respecto a qué edad considera que se debe empezar a aprender una LE:

*«Para acabar, considero que cuanto antes estudiemos una segunda lengua, mejor».* (Párrafo 7, véase Anexo V).

Y seguidamente argumenta por qué cree que debe ser así:

*«Está extendida la idea que los niños y niñas aprenden mejor una nueva lengua, que están más abiertos y son como esponjas, absorbiendo todo nuevo conocimiento. A pesar de esto, considero que nunca es tarde, y*



*una lengua se puede aprender a la edad que sea, siempre y cuando exista un interés».* (Párrafo 7, véase Anexo V).

### 1.3. Las personas del discurso

#### 1.3.1. La inscripción de la persona en el texto

Tal como se ha comentado anteriormente, en el texto domina el uso de la primera persona tanto en su forma canónica de representación de la identidad (*yo, me, mi*) como en plural (*nosotros, nuestro*).

Con **yo / me / mi** se refiere a:

➤ *Yo – alumna curso postgrado ELE*

*«En las siguientes páginas muestro cuáles son mis conocimientos iniciales sobre la enseñanza E/LE. El documento gira entorno tres cuestiones básicas, sobre las cuales muestro mis reflexiones y observaciones. En primer lugar, hablo sobre mis representaciones y creencias iniciales sobre la enseñanza E/LE teniendo en cuenta mi experiencia formativa y mi experiencia como aprendiz de inglés y francés [...]».* (Párrafo 1, véase Anexo V).

➤ *Yo – alumna en otras experiencias formativas*

*«[...] Estudiar en la universidad ha sido una de las experiencias formativas que más han marcado mi vida hasta ahora ya que me ha proporcionado unos conocimientos esenciales para mi labor como maestra. Estos aprendizajes me han sido muy útiles para entender el proceso de enseñanza- aprendizaje, observando qué elementos forman parte de este, y me han permitido ver la educación desde una visión global y amplia, estableciendo criterios pedagógicos para mi actuación docente [...]».* (Párrafo 2, véase Anexo V).

➤ *Yo – colaboradora / voluntaria*

*«Conseguí que me dejaran trabajar como voluntaria en jardín de infancia, en el cual había niños y niñas de entre uno y seis años. Dentro de mis pequeñas aportaciones en clase, pude hacer algunas actividades en español, enseñarles palabras básicas y alguna canción».* (Párrafo 11, véase Anexo V).

Por otra parte, con **nosotros / nuestro** hace referencia:

➤ Al conjunto de alumnos que asistían a las clases de teatro y de cómo explicar cuentos.

*«En estas clases hemos debatido sobre el poder de los cuentos y de las improvisaciones teatrales para aprender una nueva lengua».* (Párrafo 3, véase Anexo V).

➤ Actores involucrados en el aprendizaje de una lengua.

*«El hecho de acompañar texto y expresión corporal, dándole a la lengua una importancia comunicativa, nos presenta diferentes ventajas en el aprendizaje de un nuevo idioma».* (Párrafo 3, véase Anexo V).

➤ El colectivo de profesores/maestros de lengua extranjera.

*«Sobre qué enseñar, en términos generales, considero que debemos transmitir conocimientos tanto lingüísticos como sociales de la lengua en cuestión. Debemos hacer llegar, del mismo modo, la gramática como la información relativa a la cultura donde esta se habla».* (Párrafo 5, véase Anexo V).

«Creo que es muy importante que la experiencia profesional nos haga ver a los maestros con qué tipo de actividades y dinámicas los alumnos/as obtienen mejores resultados y se sienten mejor». (Párrafo 6, véase Anexo V).

➤ Aprendientes de una lengua.

«Cuando aprendemos una lengua no nos podemos quedar simplemente con su uso sino que también debemos conocer la realidad social en la cual esta se habla». (Párrafo 5, véase Anexo V).

➤ A los seres humanos en su conjunto.

«Para acabar, considero que cuanto antes estudiemos una segunda lengua, mejor». (Párrafo 7, véase Anexo V).

➤ Al conjunto de docentes del Centre de promoció social Francesc Palau.

«Adaptábamos los aprendizajes al momento, a lo que ellos necesitaban para expresarse en el contexto real del aula o para hacer los deberes de la escuela». (Párrafo 10, véase Anexo V).

### 1.3.2. La polifonía

En el discurso de Lafayette se observa la aparición del recurso de la polifonía mediante la evocación del discurso ajeno. Sirvan las siguientes muestras como ejemplo:

➤ Citas abiertas:

Lafayette emplea este modo de citación para:

\* Hablar de los aspectos que han tratado en un curso:

«En estas clases hemos debatido sobre el poder de los cuentos y de las improvisaciones teatrales para aprender una nueva lengua». (Párrafo 3, véase Anexo V).

Un primer nivel de autorregulación a partir de la evocación en cita abierta del discurso ajeno: la toma de conciencia de lo que le ha reportado alguna lectura, actuación y/o fenómeno.

\* Reforzar y validar opiniones, ideas, creencias propias:

«Como dice el dicho “cada maestrillo tiene su librillo”». (Párrafo 6, véase Anexo V).

➤ Citas encubiertas:

«Está extendida la idea de que los niños y niñas aprenden mejor una nueva lengua, que están más abiertos y son como esponjas, absorbiendo todo nuevo conocimiento». (Párrafo 7, véase Anexo V).

«Por otra parte, ya sabemos que los niños/as cuando no les interesa algo desconectan rápidamente». (Párrafo 10, véase Anexo V).

Lafayette recurre a la polifonía para argumentar y contra-argumentar su posición, y, por tanto, para buscar una explicación fundamentada sobre por qué opina de una determinada manera. Esta cita encubierta sustenta el proceso autorregulador de búsqueda de una explicación que Lafayette manifiesta.

#### 1.4. La situación en el tiempo

En el discurso conviven los tres planos temporales: pasado, presente y futuro, aunque predominan mucho más el primero y el segundo.

Lafayette se sitúa en el **pasado** para hacer referencia a experiencias docentes anteriores al momento de empezar el curso de Postgrado:

*«Cuando tenía unos quince años, trabajé como voluntaria en un centro de promoción social llamado Centre de promoció social Francesc Palau. Yo colaboraba en el taller de refuerzo escolar en el cual participaban, por una parte, niños y niñas que procedían de familias desestructuradas y, por otra, niños/as inmigrantes recién llegados. Estos últimos necesitaban aprender catalán para poder seguir las clases de la escuela». (Párrafo 10, véase Anexo V).*

*«Otro hecho significativo en mi experiencia en la enseñanza de lenguas fue hace unos tres años. Tuve la oportunidad de vivir en Estados Unidos durante tres meses. Aproveché la oportunidad para sumergirme en una escuela americana». (Párrafo 11, véase Anexo V).*

Por otra parte, se sitúa en un plano temporal **futuro** para:

- Hablar sobre las consecuencias de algo:

*«Conocer todos elementos nos hará conocer y entender de manera global la nueva lengua y enriquecernos todavía más». (Párrafo 5, véase Anexo V).*

En el resto del discurso se sitúa en el **presente**:

- Para presentar el contenido del portafolio en diferentes momentos:

*«En las siguientes páginas muestro cuáles son mis conocimientos iniciales sobre la enseñanza E/LE. El documento gira entorno tres cuestiones básicas, sobre las cuales muestro mis reflexiones y observaciones. En primer lugar, hablo sobre mis representaciones y creencias iniciales sobre la enseñanza E/LE teniendo en cuenta mi experiencia formativa y mi experiencia como aprendiente de inglés y francés. A continuación muestro mis necesidades de formación en base a mi experiencia tanto como estudiante como docente. Para acabar, aludo a mis expectativas de formación en relación a mis metas profesionales». (Párrafo 1, véase Anexo V).*

- Para hablar sobre sus representaciones y creencias:

*«Mis **representaciones iniciales**<sup>1</sup> sobre la didáctica del español como lengua extranjera son, en cierto modo, limitadas o muy básicas». (Párrafo 2, véase Anexo V).*

- Para referirse al hecho de evocar recuerdos:

*«Recuerdo haber trabajado normas gramaticales, tipología de textos, teoría lingüística... pero no recuerdo haber adquirido conocimientos sobre cómo se enseña y aprende una lengua». (Párrafo 2, véase Anexo V).*

- Para hablar sobre sus representaciones y creencias, y expresar su opinión:

*« [...] considero que todo maestro debería ser consciente del proceso de enseñanza- aprendizaje de una nueva lengua, dado el alto nivel de alumnos inmigrantes que cada año llegan a las escuelas, entre otras razones». (Párrafo 2, véase Anexo V).*

---

<sup>1</sup> Negrita de la alumna.

- Para valorar y evaluar sus experiencias formativas y docentes anteriores desde el presente:

«Estudiar en la universidad ha sido una de las experiencias formativas que más han marcado mi vida hasta ahora ya que me ha proporcionado unos conocimientos esenciales para mi labor como maestra». (Párrafo 2, véase Anexo V).

«Estos aprendizajes me han sido muy útiles para entender el proceso de enseñanza- aprendizaje [...]». (Párrafo 2, véase Anexo V).

«Si mi experiencia formativa es limitada, aunque parezca una paradoja, mi experiencia docente es mayor». (Párrafo 10, véase Anexo V).

- Para presentar información de manera objetiva y distanciada con el efecto de veracidad:

«Cómo enseñar hace referencia a nuestro talante como maestros. Como dice el dicho “cada maestrillo tiene su librillo”». (Párrafo 6, véase Anexo V).

Para referirse a experiencias formativas que conecta directamente con el momento de la enunciación por la importancia que actualmente tienen esas experiencias:

«Por otro lado, además de mi experiencia formativa en magisterio, he hecho diferentes cursos de teatro y sobre cómo explicar cuentos». (Párrafo 3, véase Anexo V).

Resulta lógico que si el objetivo de este apartado del portafolio es que la alumna tome conciencia y establezca la situación de partida en la que se encuentra al empezar el curso, se sitúe principalmente en un plano temporal pasado para recuperar las experiencias que considera más significativas; y por otro lado, en un plano temporal presente para, principalmente, referirse a las creencias, aprendizajes y capacidades que actualmente tiene.

Obviamente la alusión a las repercusiones que las experiencias pasadas tienen en el presente marca el inicio de un proceso autorregulador en el que Lafayette se da cuenta de los aprendizajes y las capacidades que ha desarrollado a partir de estas experiencias. En el apartado siguiente se profundiza en el análisis sobre de qué manera estos elementos discursivos denotan procesos autorreguladores.

### 1.5. Expresiones lingüísticas

En el discurso de Lafayette se detectan las siguientes expresiones discursivas reflejo de un proceso de autorregulación:

#### EXPRESIONES QUE DENOTAN UN PROCESO AUTORREGULADOR EN EL SEGUNDO BORRADOR DEL PUNTO DE PARTIDA DE LAFAYETTE

**- Manifiesta conciencia sobre algo:**

*Estos cursos me han hecho ver que...*

*Gracias a..., hoy en día tengo algunas ideas iniciales...*

*El hecho de que... me...*

*Después de esta experiencia entendí que...*

*Pude observar, hacer, ver...*

*Para acabar con mis representaciones...*

*...creo / considero que...*

*...me han marcado como...*

*Otro hecho significativo en mi experiencia en la enseñanza de lenguas fue...*

**EXPRESIONES QUE DENOTAN UN PROCESO AUTORREGULADOR EN EL SEGUNDO BORRADOR DEL PUNTO DE PARTIDA DE LAFAYETTE**

**- Evalúa:**

*Mis representaciones iniciales... son... limitadas o muy básicas  
...no parto de cero...  
Considero que esto es de caudal importancia ya que...  
Creo que es muy importante...  
...ha sido siempre importante...*

**- Detecta aprendizajes y los evalúa:**

*...me ha proporcionado unos conocimientos esenciales para...  
Estos aprendizajes me han sido muy útiles para entender...  
...me han permitido ver la educación desde...*

**- Detecta carencias:**

*...carecía de...  
...no recuerdo haber adquirido...  
...no había ninguna...*

**- Detecta necesidades formativas:**

*...se derivan algunas necesidades de formación*

**- Detecta dificultades:**

*Fue una de las tareas más difíciles para mí...*

**- Compara:**

*...es mayor*

**- Busca una explicación:**

*... ya que... (señala una causa)*

**- Pone en práctica una actuación:**

*A continuación, doy repuesta...*

**Tabla II.2.** Expresiones que denotan un proceso autorregulador en el segundo borrador del apartado «Punto de partida» del PC.

Fuente: Elaboración propia

No obstante, cabe hacer referencia a que en varias ocasiones los procesos autorreguladores no se manifiestan mediante expresiones lingüísticas, sino a través de cómo Lafayette construye su discurso y yuxtapone los enunciados. Un ejemplo se encuentra en todo el párrafo 10 en que la alumna evalúa su experiencia docente y, por tanto, manifiesta conciencia de la importancia que tiene para ella:

«La docencia ha sido siempre importante a lo largo de mi vida». (Párrafo 10, véase Anexo V).

Y posteriormente en el mismo párrafo 10 y en el 11, mediante la yuxtaposición de enunciados pone de manifiesto un proceso autorregulador de búsqueda de una explicación de por qué considera esto es así.

«Todavía recuerdo mi primer contacto con la educación. Cuando tenía unos quince años, trabajé como voluntaria en un centro de promoción social llamado Centre de promoció social Francesc Palau. Yo colaboraba en el taller de refuerzo escolar en el cual participaban, por una parte, niños y niñas que procedían de familias desestructuradas y, por otra, niños/as inmigrantes recién llegados. Estos últimos necesitaban aprender catalán para poder seguir las clases de la escuela». (Párrafo 10, véase Anexo V).

«Otro hecho significativo en mi experiencia en la enseñanza de lenguas fue hace unos tres años. Tuve la oportunidad de vivir en Estados Unidos durante tres meses. Aproveché la oportunidad para sumergirme en una escuela americana». (Párrafo 11, véase Anexo V).

## 2. Procesos autorreguladores identificados

En la reflexión del segundo borrador del «Punto de Partida» Lafayette explicita los siguientes procesos autorreguladores:

### ➤ **Ajuste del contenido temático al requerido en la tarea**

Se trata de un proceso autorregulador que se da únicamente en relación con la tarea de elaboración del «Punto de partida». Lafayette explicita lingüísticamente este proceso en tres ocasiones (párrafos 1, 4 y 9, véase Anexo V) cuando presenta al lector el contenido del «Punto de partida». Mediante este acto comunicativo la alumna refleja que en el proceso de planificación de la escritura del documento ha tenido en cuenta las indicaciones que se dan respecto al contenido temático del «Punto de partida»:

*«En las siguientes páginas muestro cuáles son mis conocimientos iniciales sobre la enseñanza E/LE. El documento gira entorno tres cuestiones básicas, sobre las cuales muestro mis reflexiones y observaciones. En primer lugar, hablo sobre mis representaciones y creencias iniciales sobre la enseñanza E/LE teniendo en cuenta mi experiencia formativa y mi experiencia como aprendiente de inglés y francés. A continuación muestro mis necesidades de formación en base a mi experiencia tanto como estudiante como docente. Para acabar, aludo a mis expectativas de formación en relación a mis metas profesionales»* (ver párrafo 1, Anexo V).

### ➤ **De toma de conciencia**

Se trata de un conjunto de reflexiones a partir de las cuales la alumna manifiesta que se da cuenta o toma conciencia sobre algún aspecto relacionado con su realidad presente en el momento de empezar el curso de postgrado respecto al campo de la enseñanza del español como lengua extranjera (13 ocurrencias). Este tipo de proceso es el que se da con más frecuencia.

En la reflexión que Lafayette genera en el «Punto de Partida», toma conciencia sobre aspectos relacionados con:

- **Sus conocimientos, creencias y representaciones sobre la didáctica del ELE en el momento de iniciar el curso postgrado ELE: origen, influencias y grado de elaboración.**

A continuación se muestran algunos ejemplos:

- En los párrafos 5, 6, 7 y 8 manifiesta toma de conciencia sobre cuáles son sus creencias sobre varios aspectos relacionados con la didáctica de ELE:

Creencias sobre qué enseñar en clase de LE:

*«Sobre qué enseñar, en términos generales, considero que debemos transmitir conocimientos tanto lingüísticos como sociales de la lengua en cuestión. Debemos hacer llegar, del mismo modo, la gramática como la información relativa a la cultura donde esta se habla»* (ver Anexo V).

Creencias sobre cómo se debe enseñar en clase de LE:

*«Cómo enseñar hace referencia a nuestro talante como maestros. Como dice el dicho “cada maestrillo tiene su librillo”. Creo que es muy importante que la experiencia profesional nos haga ver a*

los maestros con qué tipo de actividades y dinámicas los alumnos/as obtienen mejores resultados y se sienten mejor. Desde mi punto de vista, y después de las experiencias vividas, creo que debemos enfocar la enseñanza de las lenguas de una manera comunicativa. Que ellos y ellas sientan que lo que aprenden les sirve para alguna cosa, que tiene una funcionalidad concreta» (ver Anexo V).

Creencias sobre cuál es la mejor edad para aprender una LE:

«Para acabar, considero que cuanto antes estudiemos una segunda lengua, mejor. Está extendida la idea de que los niños y niñas aprenden mejor una nueva lengua, que están más abiertos y son como esponjas, absorbiendo todo nuevo conocimiento. A pesar de esto, considero que nunca es tarde, y una lengua se puede aprender a la edad que sea, siempre y cuando exista un interés y le veamos a esta una funcionalidad» (ver Anexo V).

Creencias sobre las funciones que deben desempeñar profesores y alumnos en una clase de LE:

«En el proceso de enseñanza- aprendizaje intervienen tanto profesores como alumnos. Ambos tienen sus funciones y que sean cumplidas por parte de los dos es indispensable para que el proceso tenga éxito. Considero que el profesor tiene la función de poner a la disposición del alumnos todas aquellas informaciones y conocimientos necesarios para su proceso de aprendizaje, además de su respectivo acompañamiento. Este debe hacer que las actividades sean motivadoras y estén ajustadas y adaptadas al nivel que presenten los estudiantes. A su vez, el alumno tiene la función de mostrar interés por adquirir estos conocimientos y gracias a la reflexión, adaptarlos a su propio proceso de aprendizaje» (ver Anexo V).

— En el párrafo 8 expresa la toma de conciencia de que sus experiencias formativas le han ayudado a forjarse una idea más o menos clara de las funciones que deben desempeñar profesores y alumnos:

«Para acabar con mis representaciones iniciales, después de mis experiencias formativas, creo tener más o menos claras las funciones de los profesores y de los alumnos» (ver Anexo V).

▪ **Sus experiencias formativas y docentes previas más relevantes: aportaciones, aprendizajes, dificultades, carencias y dudas detectadas.**

Por ejemplo:

— En el párrafo 2 manifiesta toma de conciencia respecto a los conocimientos y aprendizajes que le ha aportado los estudios en el Grado de Educación Infantil y la carencia que presentaba el plan de estudios:

«Estudiar en la universidad ha sido una de las experiencias formativas que más han marcado mi vida hasta ahora ya que me ha proporcionado unos conocimientos esenciales para mi labor como maestra. Estos aprendizajes me han sido muy útiles para entender el proceso de enseñanza- aprendizaje, observando qué elementos forman parte de este, y me han permitido ver la educación desde una visión global y amplia, estableciendo criterios pedagógicos para mi actuación docente. A pesar de esta formación global, considero que, durante mis años de formación, el programa de maestro/a de educación infantil carecía de oferta en formación de didáctica de lenguas extranjeras» (ver Anexo V).

— En el párrafo 3 pone de manifiesto la toma de conciencia de lo que le han aportado los cursos de teatro y sobre cómo explicar cuentos en relación con sus conocimientos y representaciones iniciales sobre la didáctica de ELE:

«En estas clases hemos debatido sobre el poder de los cuentos y de las improvisaciones teatrales para aprender una nueva lengua. El hecho de acompañar texto y expresión corporal, dándole a la lengua una importancia comunicativa, nos presenta diferentes ventajas en el aprendizaje de un nuevo idioma. Por una parte, tocamos de manera directa el funcionamiento de la lengua (gramática, vocabulario) y por otra parte, observamos los elementos no verbales (gestos, expresiones corporales) que acompañan a la lengua en cuestión. Considero que esto es de caudal importancia ya que el aprendizaje de una lengua no se basa única y

*exclusivamente en el aprendizaje de su gramática y vocabulario sino que engloba aspectos más generales de tipo antropológico, social e incluso psicológico del contexto donde se habla» (ver Anexo V).*

- En el párrafo 10 pone de relieve que es consciente de que hasta el momento su experiencia docente ha sido más relevante para ella que la formativa:

*«Si mi experiencia formativa es limitada, aunque parezca una paradoja, mi experiencia docente es mayor. La docencia ha sido siempre importante a lo largo de mi vida» (ver Anexo V).*

- **Sus necesidades formativas:**

- En el párrafo 9 pone de relieve que es consciente de que la propia reflexión s que le ha fomentado el Punto de partida sobre su experiencia docente y como aprendiente de otras lenguas le ha conducido a la detección de necesidades formativas:

*«Reflexionando sobre mi experiencia docente y sobre lo que he vivido como aprendiente de inglés y francés, se derivan algunas **necesidades de formación**<sup>2</sup>. A continuación muestro con detalle qué momentos de mi experiencia docente y como aprendiente me han marcado como futura maestra» (ver Anexo V).*

➤ **De búsqueda de respuesta o explicaciones**

Este proceso autorregulador se manifiesta cuando la alumna ha tomado conciencia sobre algo relacionado con su situación presente respecto al campo de la didáctica del ELE o LLEE y empieza a ejercer control sobre ello (5 ocurrencias) mediante:

- **La búsqueda de explicaciones:**

Supone la búsqueda de una explicación para aquello sobre lo cual la alumna ha tomado conciencia. Lafayette busca las razones que explican y justifican una cosa en concreto, con lo cual demuestra un cierto grado de control por su parte. El proceso se da en 5 ocasiones.

Lafayette busca una explicación respecto a aspectos relacionados con:

- Sus conocimientos, creencias y representaciones iniciales sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.
- Sus experiencias formativas y docentes.

Seguidamente, se muestran algunos ejemplos:

En el párrafo 3, después de que Lafayette muestra de manera implícita toma conciencia de que sus experiencias formativas en los cursos de teatro y sobre cómo explicar cuentos han sido relevantes para la formación de sus conocimientos y representaciones iniciales sobre la didáctica de ELE, explica por qué:

*«Por otro lado, además de mi experiencia formativa en magisterio, he hecho diferentes cursos de teatro y sobre cómo explicar cuentos. Aunque parezca bizarro y tal vez, poco acertado considerarlo como una experiencia formativa, creo que estos cursos me han hecho ver que la lengua se puede trabajar a partir de distintos recursos.» (ver Anexo V).*

Otro ejemplo lo encontramos en el párrafo 7: después de manifestar conciencia sobre cuáles son sus creencias respecto la edad que debe empezarse a aprender una LE:

*«Para acabar, considero que cuanto antes estudiemos una segunda lengua, mejor».*

---

<sup>2</sup> La negrita es de la alumna.



A continuación, pasa a justificar porque lo considera así:

*«Está extendida la idea que los niños y niñas aprenden mejor una nueva lengua, que están más abiertos y son como esponjas, absorbiendo todo nuevo conocimiento. A pesar de esto, considero que nunca es tarde, y una lengua se puede aprender a la edad que sea, siempre y cuando exista un interés».*

Por último, el siguiente ejemplo tiene lugar a lo largo de los párrafos 10 y 11. En el párrafo 10 Lafayette manifiesta explícitamente la toma de conciencia de la importancia que la experiencia docente siempre ha tenido en su vida y, posteriormente, lo que sigue en lo que queda del párrafo 10 y el párrafo 11 constituye una explicación de por qué basada en lo que diferentes vivencias le han aportado. El párrafo 10 empieza así:

*«Si mi experiencia formativa es limitada, aunque parezca una paradoja, mi experiencia docente es mayor. La docencia ha sido siempre importante a lo largo de mi vida. Todavía recuerdo mi primer contacto con la educación. Cuando tenía unos quince años, trabajé como voluntaria en un centro de promoción social llamado Centre de promoció social Francesc Palau. Yo colaboraba en el taller de refuerzo escolar en el cual participaban, por una parte, niños y niñas que procedían de familias desestructuradas y, por otra, niños/as inmigrantes recién llegados. Estos últimos necesitaban aprender catalán para poder seguir las clases de la escuela. El hecho de ayudar a estos niños y niñas a integrarse y poder acompañarlos en su proceso de aprendizaje me realizaba como persona. Acompañar a estos niños y niñas, para mí significaba primero de todo, ser un apoyo emocional y motivador en el aprendizaje. Después, poner a su disposición conocimientos sobre la lengua catalana que ellos necesitaban para poder sobrevivir en el aula, desde frases que necesitaban para comunicarse a vocabulario sobre diferentes temas. Recuerdo que raras veces les expliqué gramática en sí, como teoría. Adaptábamos los aprendizajes al momento, a lo que ellos necesitaban para expresarse en el contexto real del aula o para hacer los deberes de la escuela. Por otro lado, recuerdo que utilizábamos unos libros que nos proporcionaba la Generalitat de Catalunya. En estos libros encontrábamos imágenes sobre diferentes espacios (la playa, la montaña, el supermercado...) y a partir de estas, improvisábamos conversaciones e historias sobre distintos temas. Después de esta experiencia entendí que para aprender un idioma se necesita interés, que este te sirva para algo. Aprender un idioma tiene una clara función comunicativa, por esta razón, si queremos motivar a nuestros alumnos, estos tienen que sentir el aprendizaje como algo personal, constructivo y muy significativo [...]» (ver Anexo V).*

En el párrafo anterior alude a lo que le aportó su primera experiencia docente y en el siguiente concluye la explicación refiriéndose a lo que supuso para ella su experiencia en el jardín de infancia de EEUU:

*«Otro hecho significativo en mi experiencia en la enseñanza de lenguas fue hace unos tres años. Tuve la oportunidad de vivir en Estados Unidos durante tres meses. Aproveché la oportunidad para sumergirme en una escuela americana. Conseguí que me dejaran trabajar como voluntaria en jardín de infancia, en el cual había niños y niñas de entre uno y seis años. Dentro de mis pequeñas aportaciones en clase, pude hacer algunas actividades en español, enseñarles palabras básicas y alguna canción. Pude ver que los niños/as tenían cierto interés y curiosidad en la lengua y esto me animó a desarrollar algunas actividades» (ver Anexo V).*

### ➤ **De puesta en práctica**

Consiste en la puesta en práctica de una acción después de haber detectado una necesidad de cambio y haberlo planificado. En el primer borrador Lafayette manifiesta este proceso cuando, en el marco de la elaboración del «Punto de Partida», se da cuenta de que le es difícil reflexionar sobre su concepción sobre la didáctica del ELE o LLEE en términos generales, busca una solución y la implementa:

«A continuación doy respuesta a preguntas como qué enseñar, cómo enseñar una lengua extranjera y cuándo aprenderla» (párrafo 4, Anexo V).

Lo hace, como se ha dicho anteriormente, focalizando la atención en tres temas que para ella integran la enseñanza del español LE y realizando un análisis sobre cuáles son sus creencias al respecto por separado. En el segundo borrador solo manifiesta la puesta en práctica de este ciclo autorregulador.

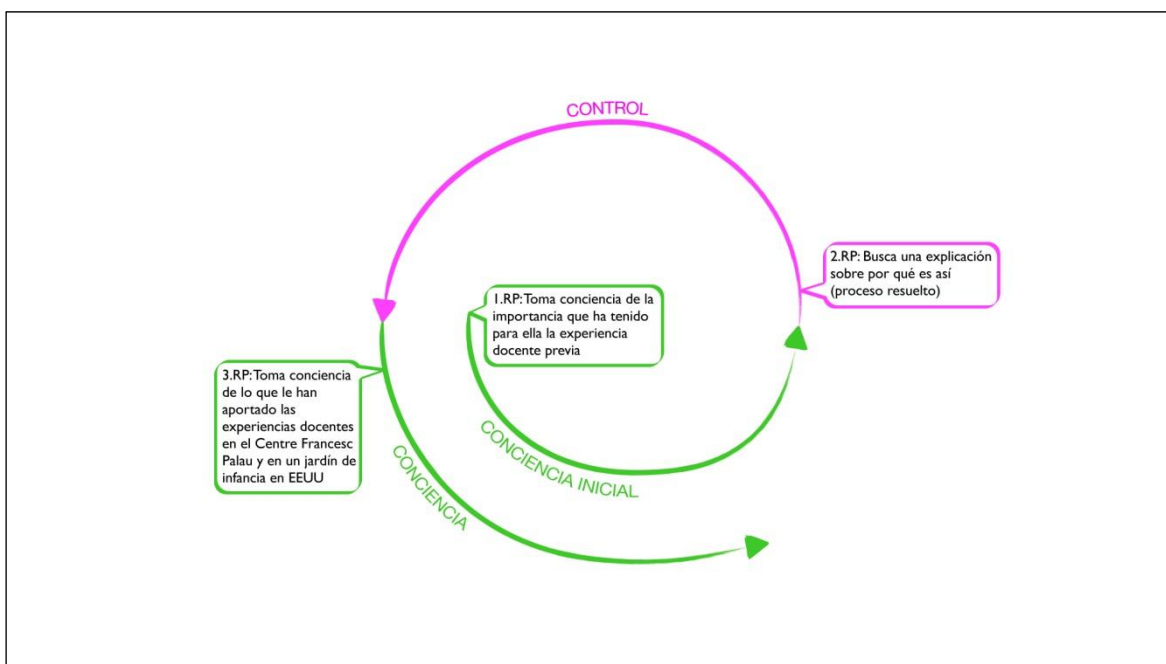
Hasta aquí se presentan los diferentes tipos de procesos autorreguladores que se han identificado en el segundo borrador del apartado «Punto de partida» del Portafolio del Certificado elaborado por Lafayette. A continuación, se presentan dichos procesos autorreguladores en relación con cada una de las unidades temáticas del texto. Así se pueden observar las relaciones que se establecen entre sí y los ciclos de autorregulación que, como consecuencia, la alumna manifiesta en su discurso.

No obstante, los procesos y ciclos autorreguladores identificados en el segundo borrador en relación con las unidades temáticas «i. El contenido del apartado Punto de Partida» y «ii. Representaciones y creencias iniciales sobre la didáctica de ELE» son los mismos que los que se han detectado en la versión definitiva. Así pues, véase el Anexo II para consultarlos.

## **2.1. Procesos autorreguladores identificados en relación con la unidad temática «Experiencias docentes: necesidades formativas»**

En relación con la unidad temática *Experiencias docentes: necesidades formativas*, Lafayette manifiesta una serie de procesos autorreguladores mediante los cuales se autorregula respecto a aspectos relativos a su situación de partida en el campo de la enseñanza de ELE / LLEE en el momento de empezar el curso de postgrado.

Tres de estos procesos forman un ciclo autorregulador común que da lugar a una fase de concienciación (manifiesta conciencia de la importancia que ha tenido para ella su experiencia docente en comparación con su experiencia formativa); una fase de control (va un paso más allá y busca una explicación sobre por qué es así); y una fase de concienciación (el proceso de búsqueda de una explicación le lleva a tomar conciencia de lo que le han aportado sus experiencias docentes en el *Centre de Promoció Social Francesc Palau* y en el jardín de infancia de EEUU). Este ciclo se manifiesta a lo largo de los párrafos 10 y 11 del segundo borrador del «Punto de partida» (véase el Anexo V) y se puede representar de la siguiente manera:



**Figura II.1.** Representación del ciclo autorregulador identificado en relación con las experiencias docentes previas de Lafayette.

Las siglas «RP» hacen referencia a momentos en los que la alumna se autorregula en relación con su realidad presente respecto a la didáctica de LLEE / ELE en el momento de empezar el postgrado. Por otro lado, las partes de las espirales coloreadas de verde señalan fases de conciencia y las de color lila, fases de control.

Finalmente, en relación con esta unidad temática, Lafayette manifiesta un proceso autorregulador de toma de conciencia de que la reflexión que está llevando a cabo en el «Punto de partida» sobre su experiencia docente y sus experiencias como aprendiente de inglés y francés le ha permitido detectar sus necesidades formativas. Este proceso autorregulador se deriva del proceso reflexivo en el que el ciclo autorregulador anterior, relacionado con sus experiencias docentes, involucra a la alumna. No obstante, curiosamente, la alumna en el texto lo explicita en el párrafo 9, a modo de introducción, antes de poner de relieve dicho ciclo autorregulador (párrafos 10 y 11).

Asimismo, también hay que llamar la atención sobre el hecho de que en este proceso autorregulador Lafayette indica que, además de su experiencia docente, sus experiencias como aprendiente de inglés y francés también han desempeñado un papel importante a la hora de identificar cuáles son sus necesidades formativas. Sin embargo, en este borrador no refleja el proceso reflexivo y autorregulador relacionado con sus experiencias como aprendiente de otras lenguas que le ha permitido llegar a esta conclusión.

Como puede desprenderse de lo expuesto hasta aquí, los procesos autorreguladores se relacionan entre sí formando ciclos de autorregulación. Estos están compuestos por fases de concienciación y control que se suceden de manera cíclica, pero las cuales no siempre tienen lugar o la alumna explicita. El hecho de que la alumna no las manifieste no quiere decir que no se hayan producido. De todas formas, cabe señalar que en este borrador Lafayette explicita más fases que en el primer borrador. Es decir, en el segundo borrador, en comparación con el primero, pone de relieve más ciclos en los que explicita más de una fase autorreguladora. Como es lógico, las fases de concienciación están constituidas por procesos autorreguladores de toma de conciencia; y las de control, por procesos autorreguladores de búsqueda de respuestas o explicaciones.

Por otra parte, también se observa que los ciclos autorreguladores siempre se inician con un proceso de toma de conciencia. Estos procesos de concienciación iniciales se propician a partir de la reflexión que sobre unas determinadas cuestiones se estimula en el documento guía para la elaboración del portafolio y el apoyo pedagógico que la alumna ha recibido de la tutora en relación con el primer borrador. Es decir, Lafayette no se autorregula sobre estas cuestiones a iniciativa propia, a excepción de en relación con su concepción de la enseñanza de ELE / LLEE que, si bien el tema general viene sugerido directamente por las instrucciones del material de apoyo (cuál es su concepción sobre la enseñanza ELE o LE), enfoca la atención en tres subtemas que para ella integran la enseñanza del ELE o LE y por los cuales no se pregunta directamente.

### 3. Procesos cognitivos que promueven procesos autorreguladores

Los procesos autorreguladores no se puedan dar si previamente no han tenido lugar otros cognitivos. En este caso, en el segundo borrador del «Punto de Partida» de Lafayette, se identifican los siguientes:

➤ **Proceso cognitivo de focalización de la atención y observación de una determinada cuestión.**

Este proceso cognitivo, por lo general, propicia procesos autorreguladores de toma de conciencia. El material de apoyo centra la atención del alumno en diversos temas mediante el planteamiento de preguntas relacionadas que estimulen su reflexión sobre ello y ello provoca su toma de conciencia. Por ejemplo, el material de apoyo hace que el alumno se pregunte por las creencias que tiene respecto al rol que profesores y alumnos deben desempeñar en clase de ELE (*¿Qué funciones creo que deben desempeñar los profesores y los alumnos de E/LE?*) y a partir de ahí cobra conciencia de cuáles son sus creencia al respecto a través de la reflexión que realiza. Por ejemplo, en el caso de Lafayette:

*«En el proceso de enseñanza- aprendizaje intervienen tanto profesores como alumnos. Ambos tienen sus funciones y que sean cumplidas por parte de los dos es indispensable para que el proceso tenga éxito. Considero que el profesor tiene la función de poner a la disposición de los alumnos todas aquellas informaciones y conocimientos necesarios para su proceso de aprendizaje, además de su respectivo acompañamiento. Este debe hacer que las actividades sean motivadoras y estén ajustadas y adaptadas al nivel que presenten los estudiantes. A su vez, el alumno tiene la función de mostrar interés por adquirir estos conocimientos y gracias a la reflexión, adaptarlos a su propio proceso de aprendizaje».* (Párrafo 8, Anexo V).

No obstante, también la tutora, mediante la retroalimentación que proporcionó a la alumna con relación al primer borrador, hace que en este borrador focalice la atención en un tema sobre el cual no se pregunta en el material de apoyo: sus experiencias relevantes como aprendiente de otras lenguas. Esto se aprecia en los siguientes extractos del documento:

*«En las siguientes páginas muestro cuáles son mis conocimientos iniciales sobre la enseñanza E/LE. El documento gira entorno tres cuestiones básicas, sobre las cuales muestro mis reflexiones y observaciones. En primer lugar, hablo sobre mis representaciones y creencias iniciales sobre la enseñanza E/LE teniendo en cuenta mi experiencia formativa y mi experiencia como aprendiente de inglés y francés [...]»<sup>3</sup>.* (Párrafo 1, Anexo V).

*«Reflexionando sobre mi experiencia docente y sobre lo que he vivido como aprendiente de inglés y francés, se derivan algunas **necesidades de formación**<sup>4</sup>. A continuación muestro con detalle qué momentos de mi experiencia docente y como aprendiente<sup>5</sup> me han marcado como futura maestra».* (Párrafo 9, Anexo V).

<sup>3</sup> El subrayado es de la investigadora.

<sup>4</sup> La negrita es de la alumna.

Pero, como el texto está inconcluso, en este avance no profundiza más en el tema. Simplemente adelanta que lo está considerando.

### ➤ **Proceso cognitivo de análisis**

Este proceso cognitivo se da cuando la alumna argumenta las razones o los motivos de algo (justificación) y/o realiza inferencias o extrae consecuencias sobre algo. A través de lo que escribe la alumna demuestra que intenta dar respuesta a preguntas del tipo: *¿por qué?* Por tanto, es imprescindible que tenga lugar para que se produzca un proceso autorregulador de búsqueda de una explicación o una solución. Por ejemplo, en el párrafo 2 Lafayette empieza manifestando conciencia de que sus conocimientos y representaciones sobre la didáctica de ELE son básicos y limitados, aunque no parte de cero; y a continuación argumenta por qué considera que esto es así. Esta argumentación nace de un proceso de análisis cognitivo en el que la alumna se ha preguntado por qué:

*«Mis **representaciones iniciales** sobre la didáctica del español como lengua extranjera son, en cierto modo, limitadas o muy básicas. Sí que es cierto que no parto de cero ya que a lo largo de mi formación como maestra he recibido conocimientos de didáctica general. Estudiar en la universidad ha sido una de las experiencias formativas que más han marcado mi vida hasta ahora ya que me ha proporcionado unos conocimientos esenciales para mi labor como maestra. Estos aprendizajes me han sido muy útiles para entender el proceso de enseñanza- aprendizaje, observando qué elementos forman parte de este, y me han permitido ver la educación desde una visión global y amplia, estableciendo criterios pedagógicos para mi actuación docente. A pesar de esta formación global, considero que, durante mis años de formación, el programa de maestro/a de educación infantil carecía de oferta en formación de didáctica de lenguas extranjeras. En el currículo de mis estudios universitarios las asignaturas más ligadas a la enseñanza de lenguas eran lengua castellana y lengua catalana. Recuerdo haber trabajado normas gramaticales, tipología de textos, teoría lingüística... pero no recuerdo haber adquirido conocimientos sobre cómo se enseña y aprende una lengua [...]».* (Párrafo 2, Anexo V).

Cabe llamar la atención que este proceso cognitivo a veces lo propicia la tutora y a veces es la misma alumna quien lo fomenta a iniciativa propia.

### ➤ **Proceso cognitivo de puesta en relación**

Este proceso cognitivo se da cuando la alumna relaciona dos o más cuestiones y normalmente propicia procesos autorreguladores de toma de conciencia. Un ejemplo se encuentra en el tercer párrafo en el que Lafayette pone en relación sus experiencias formativas en los cursos de teatro y sobre cómo contar cuentos con los conocimientos que en el momento de empezar el curso de postgrado tiene sobre la didáctica de ELE:

*«Por otro lado, además de mi experiencia formativa en magisterio, he hecho diferentes cursos de teatro y sobre cómo explicar cuentos. Aunque parezca bizarro y tal vez, poco acertado considerarlo como una experiencia formativa, creo que estos cursos me han hecho ver que la lengua se puede trabajar a partir de distintos recursos. En estas clases hemos debatido sobre el poder de los cuentos y de las improvisaciones teatrales para aprender una nueva lengua [...]».* (Párrafo 3, Anexo V).

Otro ejemplo se observa en el párrafo 6, en el que la alumna relaciona sus experiencias vividas con cómo considera que debe enseñarse en clase de ELE:

*« [...] Desde mi punto de vista, y después de las experiencias vividas, creo que debemos enfocar la enseñanza de las lenguas de una manera comunicativa. Que ellos y ellas sientan que lo que aprenden les sirve para alguna cosa, que tiene una funcionalidad concreta».* (Párrafo 6, Anexo V).

---

<sup>5</sup> El subrayado es de la investigadora.

### ➤ **Proceso cognitivo de comparación y contraste**

Este proceso cognitivo se da cuando la alumna compara dos o más cuestiones y normalmente propicia procesos autorreguladores de toma de conciencia. Un ejemplo se encuentra en el décimo párrafo en el que Lafayette compara su experiencia formativa y su experiencia docente:

*«Si mi experiencia formativa es limitada, aunque parezca una paradoja, mi experiencia docente es mayor [...]».* (Párrafo 10, Anexo V).

Como puede observarse, en algunos casos estos procesos cognitivos se infieren del discurso de Lafayette; y en otros, se manifiestan lingüísticamente.

### ➤ **Proceso cognitivo de recuperación y reconstrucción de sucesos**

Este proceso cognitivo tiene lugar cuando Lafayette recuerda un determinado suceso o sucesos y describe los aspectos que considera más relevantes. En el segundo borrador del «Punto de partida», la estudiante reconstruye pasajes concretos de sus primeras experiencias docentes para argumentar por qué la experiencia docente es tan importante para ella:

*«Todavía recuerdo mi primer contacto con la educación. Cuando tenía unos quince años, trabajé como voluntaria en un centro de promoción social llamado Centre de promoció social Francesc Palau. Yo colaboraba en el taller de refuerzo escolar en el cual participaban, por una parte, niños y niñas que procedían de familias desestructuradas y, por otra, niños/as inmigrantes recién llegados. Estos últimos necesitaban aprender catalán para poder seguir las clases de la escuela. El hecho de ayudar a estos niños y niñas a integrarse y poder acompañarlos en su proceso de aprendizaje me realizaba como persona. Acompañar a estos niños y niñas, para mí significaba primero de todo, ser un apoyo emocional y motivador en el aprendizaje. Después, poner a su disposición conocimientos sobre la lengua catalana que ellos necesitaban para poder sobrevivir en el aula, desde frases que necesitaban para comunicarse a vocabulario sobre diferentes temas. Recuerdo que raras veces les expliqué gramática en sí, como teoría. Adaptábamos los aprendizajes al momento, a lo que ellos necesitaban para expresarse en el contexto real del aula o para hacer los deberes de la escuela. Por otro lado, recuerdo que utilizábamos unos libros que nos proporcionaba la Generalitat de Catalunya. En estos libros encontrábamos imágenes sobre diferentes espacios (la playa, la montaña, el supermercado...) y a partir de estas, improvisábamos conversaciones e historias sobre distintos temas».* (Párrafo 10, Anexo V).

### ➤ **Proceso cognitivo de valoración**

Este proceso cognitivo se produce cuando la alumna valora algo y/o sustenta opiniones emitiendo juicios sobre algún aspecto. Por ejemplo, en el segundo borrador del «Punto de partida» la alumna opina sobre qué debe enseñarse en clase de lengua extranjera y por qué:

*«Sobre qué enseñar, en términos generales, considero que debemos transmitir conocimientos tanto lingüísticos como sociales de la lengua en cuestión. Debemos hacer llegar, del mismo modo, la gramática como la información relativa a la cultura donde esta se habla.».* (Párrafo 5, Anexo V).

Así pues, a través de este proceso cognitivo la alumna manifiesta un proceso autorregulador de toma de conciencia de cuáles son sus creencias respecto a qué se debe enseñar en clase de lengua extranjera.



## ANEXO VII – MENSAJES INTERCAMBIADOS ENTRE LA TUTORA Y LAFAYETTE DURANTE LA ELABORACIÓN DEL PUNTO DE PARTIDA DEL PORTAFOLIO

A continuación se muestran los mensajes que la tutora y Lafayette intercambiaron durante la elaboración del «Punto de partida» en el mismo orden en que se enviaron:

### Primer mensaje enviado por la tutora a la alumna el 18/11/09:

*Estimada, Lafayette.*

*A continuación te envío indicaciones sobre el primer documento que debes elaborar: el Punto de partida, parte del Portafolio. La fecha límite de entrega de este documento es el lunes 07/12/09.*

*Por si no estás familiarizada con el concepto de Portafolio, te adelanto que éste se trata de un nuevo sistema de (auto)evaluación (además de formación), mediante el cual debéis mostrar cómo ha ido avanzando vuestro proceso de aprendizaje desde que iniciáis el curso (Punto de partida) hasta que lo finalizáis. Todo el trabajo que conformará el Portafolio será lo que al final de curso será valorado por la comisión de evaluación. Antes de empezar a trabajar te aconsejo que primero leas toda la información que sobre el Portafolio encontrarás en el espacio **1. Portafolio**, dentro de **Material de trabajo**, en la sección **5.1. Pautas** y, si tienes alguna duda, te pongas en contacto conmigo.*

*En cuanto a mi papel como tutora, te comento que este consiste en haceros de guía, no de evaluadora, y en última instancia sois vosotros como alumnos los que debéis responsabilizaros de vuestro trabajo. Por lo que se refiere, por ejemplo, al documento Punto de partida, éste debe ser totalmente personal porque debe mostrar de dónde partís. Así pues, no hay que tener miedo a mostrar en este apartado conocimientos erróneos o equivocados porque si justo empezáis ahora un proceso formativo, tampoco sería normal que los supierais todo. Lo importante es que al finalizar el curso podáis realizar una retrospectiva, retomar este punto de partida y ser capaces de observar vosotros mismos en qué aspectos estabais equivocados (o no) y mostrar así que habéis avanzado en vuestro aprendizaje. Todo ello mediante un proceso de reflexión crítico y coherente.*

*Por último, a lo largo de estas dos semanas te recomiendo encarecidamente que me mandes uno o dos borradores del trabajo que vayas realizando, pues solo cuando yo te dé el visto bueno, podrás enviar la versión definitiva. Dentro de unos días, te informaré sobre qué procedimiento debes seguir para entregar el documento final.*

*Cualquier pregunta que tengas, no dudes en ponerte en contacto conmigo.*

*¡Ánimo! y un abrazo,*

*Silvia.*

### Segundo mensaje enviado por la tutora a la alumna el 19/11/09:

*Estimada, Lafayette.*

*En el mensaje informativo anterior se me olvidó decirte que también tienes la opción de realizar el Portafolio en formato audio. Hay alumnos que por su estilo cognitivo se sienten más cómodos expresándose con código oral que con escrito, así que por este motivo ofrecemos también esta opción. Si te decantas por el audio, por favor, dímelo para que te pueda dar más indicaciones. Gracias.*

*¡Ánimo!*



Un abrazo,

Silvia

### Primer mensaje enviado por la alumna a la tutora el 30/11/09:

En este mensaje la alumna envía a la tutora el primer borrador del «Punto de partida».

*Hola Silvia!*

*He estado trabajaNdo sobre el punto de partida.*

*He concretado un poco más el guión y he redactado el punto número uno.*

*Me gustaría que le echarás un vistazo y me comentaras si puedo seguir por ahí o me puntualizarás lo que creas necesario.*

*Por otro lado, tengo una duda. En la introducción, qué tengo que comentar sobre mi realidad actual? a qué me dedico y por qué hago el curso?*

*muchas gracias de antemano,*

*:)*

### Tercer mensaje enviado por la tutora a la alumna el 01/12/09:

En este mensaje la tutora le manda la primera retroalimentación del primer borrador del «Punto de partida».

*Hola, Lafayette.*

*Adjunto a este mensaje te envió mis comentarios sobre lo que me has enviado del documento Punto de Partida.*

*En cuanto al contenido, te informo de que en el margen derecho del documento encontrarás mis observaciones. Verás que son bastantes, pero no te preocupes, la intención es que éstas te ayuden a profundizar todavía más en la reflexión. En general, te comento que no debes perder de vista que en el Portafolio no se valoran los conocimientos en sí que puedas tener, sino la capacidad que tengas para reflexionar sobre ellos y relacionarlos con tu proceso formativo y desempeño como docente.*

*Respecto a la introducción, solo tienes que comentar brevemente los puntos que vas a desarrollar a continuación. Se trata de un resumen que no debe ocupar más de cinco líneas.*

*Por otra parte, aprovecho este mensaje para enviarte un documento con las normas de presentación que debéis seguir en la elaboración de trabajos (tipo y tamaño de letra, etc.). Por favor, aplícalas también en el Portafolio.*

*Por último, espero que todos mis comentarios te sean útiles. Si tienes alguna, duda, no tengas ningún reparo en ponerte en contacto conmigo. Y como todavía tenemos unos días de margen antes de la entrega definitiva del documento, te aconsejo que me mandes un último borrador con el apartado completo.*

*¡Ánimo!*

Un abrazo,

Silvia

### **Segundo mensaje enviado por la alumna a la tutora el 04/12/09:**

En este mensaje la alumna envía a la tutora el segundo borrador del «Punto de partida».

*Hola Silvia,  
he estado reflexionando sobre lo que me comentaste en el anterior borrador.  
He vuelto a comenzar, partiendo de las ideas que tenía y he intentado seguir  
tus comentarios. Todavía me quedan algunos puntos, pero me gustaría saber  
si va mejor por aquí antes de continuar, para así poder acabarlo y entregarlo el  
lunes. También me gustaría saber si el formato es el adecuado.  
muchas gracias!*

### **Cuarto mensaje enviado por la tutora a la alumna el 06/12/09:**

En este mensaje la tutora le manda la segunda retroalimentación del primer borrador del «Punto de partida».

*Hola, Lafayette.*

*Adjunto a este mensaje te envió el segundo borrador revisado. Vas por el buen camino, pero verás que he añadido algunas observaciones más. Ten en cuenta estos comentarios para la elaboración de la versión final del documento y, cuando quieras, ya lo puedes enviar a través del apartado “Punto de Partida” (dentro de la sección “Actividades” del apartado “Portafolio”), en el acceso al curso de “Metodología del español como lengua extranjera”. No es necesario que me mandes un tercer borrador, entre otras cosas, porque no hay tiempo al ser la fecha límite para entregarlo de forma oficial mañana.*

*Por otra parte, en próximas ocasiones, Lafayette, intenta no enviarme los trabajos el fin de semana porque yo normalmente no trabajo esos días. He visto tu mensaje hoy de casualidad.*

*Cualquier duda, me dices.*

*Un abrazo,*

*Silvia*

### **Tercer mensaje enviado por la alumna a la tutora el 08/12/09:**

*Muchísimas gracias Silvia,  
Ayer ya lo subí a la página web.  
Entiendo que los fines de semana no te conectes,  
a partir de ahora te lo enviaré todo entre semana.  
Muchas gracias, de nuevo.*

### **Quinto mensaje enviado por la tutora a la alumna el 08/12/09:**

*Gracias a ti, Lafayette.*

*¡Ánimo!*

*Silvia*



## ANEXO VIII – MENSAJES ENVIADOS POR LA COORDINADORA DEL PROGRAMA DURANTE EL PERÍODO DE ELABORACIÓN DEL PUNTO DE PARTIDA DEL PORTAFOLIO

A continuación se muestran los mensajes<sup>1</sup> que la coordinadora del programa envió a todos los alumnos a través del foro de coordinación durante el período de elaboración del «Punto de partida» en el orden en que lo hizo:

### Primer mensaje enviado por la coordinadora al foro de coordinación el 17/11/09:

*Estimados alumnos:*

*En esta edición del Master me gustaría presentaros a nuestros ocho tutores de Portafolio:*

*Cristina Ballesteros*

*Vicenta González*

*Javier Lahuerta*

*Begoña Montmany*

*Silvia Pueyo*

*Elisa Rosado*

*M<sup>a</sup> Lluïsa Sabater*

*Nuria Sánchez*

*El/la tutor/a se pondrá en contacto con vosotros individualmente por correo electrónico para presentarse y explicaros qué debéis empezar a hacer para el Portafolio. Os recomiendo que entréis ya en los contenidos de Portafolio para que vayáis viendo familiarizando con esta herramienta de formación.*

*Saludos a todos.*

*Vicenta*

### Segundo mensaje enviado por la coordinadora al foro de coordinación el 19/11/09:

*Hola a todos/as,*

*Lamento que estéis teniendo problemas, pero suele ser normal hasta que uno se familiariza con el nuevo entorno. Estamos intentando dar respuesta a todas vuestras dudas, pero algunos de vuestros problemas no están directamente relacionados con el entorno Moodle, sino con el navegador que utilizáis como afirma David.*

*Lo que está pasando es lo mismo que sucede cuando uno empieza en una nueva facultad, han de pasarse unos días hasta que encuentra lo que está buscando.*

*Sobre el "Punto de partida", la información para hacerlo está en los materiales del Portafolio y lo que hay en "Punto de partida" es solo un espacio para que escribáis vuestro documento. Esa "tarea", como habéis visto se abre solo durante unos días, que son los del palzo de entrega.*

---

<sup>1</sup> Se mantienen los errores tipográficos cometidos por la coordinadora en la escritura.

*Lo ideal sería que hicierais un borrador, siguiendo las instrucciones, y se lo enviarais a vuestro tutor y una vez él os dé el visto bueno, lo subáis al Moodle.*

*Ahora estoy revisando cuál es el posible problema de que alguno de vuestros tutores nos e haya puesto en contacto con vosotros todavía. Es importante que comprobéis en vuestro "perfil" que la dirección de e-mail que consta es la que consultáis normalmente.*

*SEguimos en contacto,*

*Vicenta*

**Tercer mensaje enviado por la coordinadora al foro de coordinación el 03/12/09:**

*Hola a todos/as,*

*Como podéis comprobar desde esta mañana y hasta el día 7 de diciembre está abierto el espacio para que podáis colgar el "Punto de partida" de vuestro portafolio. Os recomiendo a los que no lo habéis hecho todavía que le enviéis a vuestro tutor/a un borrador del documento para que os dé el visto bueno y podáis "colgarlo" antes del día 7 de diciembre.*

## ANEXO IX – MATERIAL DE APOYO DISPONIBLE EN EL CAMPUS VIRTUAL PARA LA ELABORACIÓN DEL PORTAFOLIO

### El portafolio del formando

#### 1. ¿Qué es el portafolio?

Un portafolio es una **recopilación selectiva de muestras** de experiencias de aprendizaje de un estudiante.

Estas muestras se concretan en productos que el estudiante realiza durante su aprendizaje y ponen de manifiesto las **habilidades**, los **conocimientos** y las **capacidades** que haya desarrollado.

Las muestras de experiencias se van introduciendo en el portafolio a lo largo del proceso formativo: unas, al principio del proceso; otras, en su desarrollo, y otras aún en los momentos en que la planificación del Master prevé que el portafolio se presente para la evaluación del formando.

Para su inclusión en el portafolio, el estudiante escribe una **reflexión** crítica sobre cada una de las muestras seleccionadas.

#### 2. Objetivos del uso del portafolio en la formación de profesores

Los principales objetivos del uso del portafolio son:

- Estimular la reflexión sobre la propia actuación.
- Desarrollar la percepción del sentido global de su formación.
- Monitorizar el proceso de desarrollo profesional de futuros profesores.
- Permitir evaluar externamente sus habilidades y conocimientos.

De esto se desprende que el portafolio tiene dos vertientes principales:

- Una **evaluativa**, ya que sirve como muestra del trabajo para ser evaluado, y al mismo tiempo para que el estudiante desarrolle su autoevaluación
- Otra **formativa**, ya que le sirve al formando para tomar conciencia de la propia actuación, así como para intentar abrir nuevas formas de actuación hacia el futuro, a partir de la retrospectiva sobre la misma y de los objetivos marcados.

El portafolio, por tanto, **no** es una simple colección de documentos, sino una **herramienta didáctica** para promover aprendizajes significativos a través de la reflexión en un proceso formativo. El elemento clave, en consecuencia, es esa **capacidad de reflexión** sobre los conocimientos, capacidades y habilidades desarrollados en el período formativo.



### 3. La selección de muestras

En el mundo educativo, el portafolio se utiliza tanto en la formación inicial como en la permanente. En nuestro caso, el portafolio irá estrechamente ligado a programa que hemos desarrollado.

De esta manera, el **número de muestras** seleccionadas en cada etapa del programa formativo será el siguiente:

- Certificado: de tres a cinco muestras (una de las cuales debe estar relacionada con la asignatura de Metodología).
- Postgrado: de tres a cinco muestras de los períodos formativos Certificado y Postgrado, más una muestra relacionada con el Practicum.
- Master: de tres a cinco muestras de todos los períodos formativos del Master, más Practicum y Memoria.

Las muestras seleccionadas deberán, por un lado, relacionarse con los objetivos de las asignaturas dentro del período del programa correspondiente, y por otro, reflejar la capacidad del titular del portafolio para seleccionar, discriminar y organizar la información. Al mismo tiempo, la reflexión sobre las muestras seleccionadas deberá reflejar el proceso de formación y crecimiento profesional.



### 4. Estrategias para la selección de muestras

La gestión del portafolio desarrollará unas estrategias de gran importancia tanto para la formación de los estudiantes como para la selección de personal en el mundo laboral.

No se trata sólo de hacer patente la **capacidad de seleccionar, discriminar y organizar** la información de un portafolio personal, ni tampoco del **valor intrínseco** de las muestras incluidas en él; se trata sobre todo de mostrar la **capacidad de reflexionar críticamente** sobre esas muestras, tanto en su conjunto como en cada una de ellas, y de hacer posible una **valoración de la calidad** de esa reflexión.

Así, por ejemplo, una muestra puede elaborarse a partir del comentario crítico de un profesor sobre un trabajo realizado; este comentario puede haber provocado en el formando un proceso de revisión y transformación de conceptos y actitudes sobre un determinado tema. En un enfoque evaluativo tradicional, ese comentario crítico podría verse como algo negativo; desde esta perspectiva reflexiva, en cambio, se convierte en un **elemento formativo**, que impulsa el crecimiento del formando. El conjunto del comentario del profesor, la reflexión crítica del formando, y la eventual reformulación del trabajo objeto de comentario, constituye una muestra perfecta para ser incluida en el portafolio.

Una de las características del portafolio es que se pueden ir añadiendo nuevas muestras a las ya existentes, transformar las ya incorporadas, y también pueden sacarse otras de él definitivamente; es decir, en la configuración del portafolio se van realizando los cambios pertinentes que vayan **mostrando una evolución formativa y sean reflejo de los conocimientos y habilidades** del formando.

En un principio, el portafolio no debe ser un instrumento sólo para ser evaluado al final de cada período. Así se quiere fomentar la gestión del mismo de una manera continuada. Para ello, dispondremos de un espacio virtual en el campus donde el alumno pueda ir colgando sus trabajos y construyendo su portafolio. Este espacio será privado y sólo podrán acceder a él el interesado y el tutor del Master que le haya sido asignado. Terminado el período del curso, el alumno podrá escoger las muestras más representativas para que le sea evaluado su portafolio.



## 5. Los diferentes apartados del portafolio

Aunque un portafolio es una **herramienta individual** y, por tanto, en él se podrían incluir diversas muestras en formatos distintos, dentro de este programa de formación debemos ajustarnos a la siguiente **guía** para operacionalizar su presentación y evaluación.

Acto seguido, le presentamos los diferentes apartados del portafolio del formando con su extensión máxima de páginas:

- **Portada:** debe incluir el nombre completo del formando, así como el nombre completo del tutor y el período de formación (certificado, postgrado o master). Extensión de una página.
- **Índice.** en él se mencionan todos los apartados que lo componen. Extensión de una página.
- **Introducción al portafolio:** reflexión y síntesis general sobre los objetivos, el desarrollo, las muestras incluidas, la estructura del portafolio, etc. Extensión de cinco páginas.
- **Punto de partida:** contiene las reflexiones iniciales sobre las funciones del profesor y el alumno, y sobre la metodología de la enseñanza de E/LE, realizadas a partir de las experiencias previas de enseñanza y aprendizaje de L2 (tanto en calidad de alumno como en calidad de profesor, si fuera el caso). Este apartado debe establecer el punto de partida y reflejar la realidad presente del formando en los siguientes apartados:
  - a) Representaciones y creencias iniciales.
  - b) Necesidades.
  - c) Expectativas.Extensión de seis páginas.
- **Muestras:** los documentos objetivos realizados en el período formativo pueden ser:
  - a) Trabajos de curso (individuales o de grupo).
  - b) Resúmenes de lecturas.
  - c) Reflexiones de compañeros y/o tutores en los foros.
  - d) Programaciones y secuencias didácticas.
  - e) Entradas de diarios de práctica docente.
  - f) Videos de su actuación en clase.
  - g) Material de asistencia a congresos, apuntes de participación en talleres, etc.Extensión de diez páginas.



- **Reflexión personal:** el formando sistematizará e interpretará sus experiencias formativas y docentes en un análisis crítico y reflexivo de cada una de las muestras y en una autoevaluación del conjunto de las mismas. Además, deberá incluir una reflexión sobre otros aspectos del programa que al formando le parezcan particularmente relevantes pero que no hayan quedado reflejados en las muestra aportadas.  
Extensión de dos páginas por muestra, dos páginas de evaluación y tres para resumir los conceptos destacados.
- **Plan de acción:** reflexión final en la que el formando debe delinear un plan de acción a corto, medio o largo plazo para su proceso de formación permanente.  
Extensión de tres páginas.
- **Apéndice** (opcional): documentos adicionales relacionados con algún aspecto incluido en el portafolio. Consultar con el tutor el límite de páginas.

Cuando un original de la muestra (apartado E) sobrepase la extensión admitida, el formando deberá hacer una selección significativa de la muestra. Asimismo, si se adjunta alguna grabación de audio o vídeo, ésta no deberá sobrepasar la duración de diez minutos. En caso de remitirlo digitalmente no puede superar la capacidad de 4Mb.

## 5.1. Pautas

Como ayuda para la construcción de algunos apartados del portafolio le sugerimos las siguientes pautas:

### - INTRODUCCIÓN AL PORTAFOLIO

Se debe presentar al lector del portafolio el qué y el porqué de su contenido, incluyendo **como mínimo los siguientes puntos:**

- Breve descripción de los contenidos del portafolio.
- Reflexión y síntesis general sobre la selección de muestras y el proceso de aprendizaje.

Dentro de esta reflexión **el formando puede preguntarse:**

- ¿Qué muestras seleccioné?
- ¿Qué experiencias formativas o prácticas representan?
- ¿A qué principios integradores responden las muestras seleccionadas?
- ¿En qué medida estos principios son coherentes con mis competencias, objetivos y necesidades?
- ¿Por qué seleccioné estas muestras?
- ¿Qué aprendizajes puedo señalar como los más significativos?
- ¿Qué avances he tenido en mi proceso formativo?

**Nota:** Obviamente, como en cualquier trabajo académico, esta introducción deberá realizarse una vez completados los demás apartados del portafolio.

## - PUNTO DE PARTIDA

Empezar con una introducción al apartado que presente los diferentes puntos que se incluyan y que refleje de una manera breve la realidad presente del formando.

En los respectivos puntos que se deben incluir en este apartado, el formando deberá hacerse preguntas como las siguientes:

### **Sobre las representaciones y creencias iniciales (dos hojas máximo):**

- ¿De dónde vengo?
- ¿Qué experiencias formativas acarreó que sean significativas?
- ¿Cómo concibo actualmente la enseñanza de E/LE o de LE?
- ¿Qué funciones creo que deben desempeñar los profesores y los alumnos de E/LE?

### **Sobre las necesidades de formación (dos hojas máximo):**

- ¿Qué retos emergen de mis experiencias y aprendizajes?
- ¿Qué interrogantes se me plantean en los conocimientos que en la actualidad tengo sobre la enseñanza / aprendizaje de E/LE?
- En caso de contar con una experiencia previa docente, puedes considerar: ¿Qué experiencias positivas puedo describir de mi práctica docente?
- En este momento inicial del programa, ¿qué carencias puedo identificar de mi práctica docente previa?

### **Sobre las expectativas de formación (dos hojas máximo):**

- ¿Qué espero de este curso de formación de E/LE?
- ¿Qué metas y objetivos me marco en los diferentes períodos de formación en este programa?
- ¿Cuáles son mis metas profesionales?
- ¿Hacia dónde me dirijo?

## - MUESTRAS

En **cada muestra**, el formando debe proceder del siguiente modo:

1. Elaborar una **descripción** breve de la misma, a partir de las siguientes preguntas:
  - ¿Qué muestra seleccioné?
  - ¿Quiénes están relacionados con esta experiencia formativa o práctica docente?
  - ¿Dónde / cómo / cuándo tuvo lugar la experiencia? (En caso de que esta información fuese pertinente).
2. Incluir el **original** de la muestra.

Nota: si una muestra sobrepasa la extensión pertinente, deberá hacerse una selección significativa de la muestra y presentarla a modo de resumen. Asimismo, si se adjunta alguna grabación de audio o video, ésta no deberá sobrepasar los diez minutos de duración. En caso de remitirlo digitalmente no puede superar la capacidad de 4Mb.

## - REFLEXIÓN PERSONAL

Para **cada muestra**, el formando debe **reflexionar** sobre estas preguntas:

- ¿Por qué seleccioné esta muestra?
- ¿Qué efectos ha tenido sobre mi formación, de manera general o en términos concretos?
- ¿En qué medida me ha ayudado a asimilar conceptos, puntos de vista, valores o habilidades en mi formación como profesor de E/LE?
- ¿Qué logros y qué limitaciones puedo reconocer en ella?

Sobre el conjunto de las muestras, el formando realizará una **autoevaluación**, que relacionará con lo presentado en el **punto de partida**

- ¿Cómo he avanzado en mi proceso formativo?
- ¿Qué aprendizajes puedo señalar como los más significativos?
- ¿Cómo concibo en estos momentos la enseñanza y el aprendizaje de ELE?
- ¿En qué medida se ha transformado mi visión de la enseñanza y mi práctica educativa?

Las reflexiones inducidas por estas preguntas conducirán a la formulación de un plan de acción.

Para el resumen de **otros conceptos relevantes** no reflejados en las muestras, el formando deberá destacar la cuestión siguiente:

- ¿Qué otros conceptos puedo señalar como significativos dentro de mi formación?

## - PLAN DE ACCIÓN

En este apartado el formando debe delinear un plan de acción a **corto, medio o largo plazo** en el que formule (o reformule) objetivos, metas o retos.

A modo de ayuda, el formando puede considerar las siguientes preguntas:

- ¿Qué retos emergen de mi experiencia formativa y/o práctica docente?
- ¿Qué pienso hacer o seguir haciendo en mi formación como profesional de E/LE a partir de ahora?
- ¿Hacia dónde me dirijo?



## 6. Procedimiento y criterios de evaluación

Procedimiento:

Todo formando entregará **al final de cada período** su portafolio para ser evaluado por una comisión formada por el **tutor** del Master y **la comisión evaluadora permanente**.

Los criterios de evaluación del portafolio que va a seguir la comisión serán los siguientes:

Se valorará el portafolio que:

- se ajuste a las pautas marcadas de formato y contenido.
- tenga una coherencia interna.
- muestre la capacidad de reflexión del formando de su proceso formativo.
- explicita procesos de aprendizaje personal o de crecimiento formativo, por ejemplo, describiendo procesos meta cognitivos individuales y grupales, presentando juicios de valor acerca de su trabajo integral o particular, valorando el logro de objetivos y el desarrollo de competencias, y estableciendo metas futuras de desarrollo personal y profesional.
- evidencie los logros alcanzados durante el curso.
- muestre una capacidad de relacionar:
  - a) conceptos.
  - b) experiencias personales.
  - c) contenidos de diferentes asignaturas.
- muestre una familiarización evidente de conceptos y un uso adecuado de la terminología específica introducida a lo largo del curso.



## 7. Calendario

Entrega del portafolio:

- Certificado: a finales de febrero<sup>1</sup>.
- Diploma: a finales de septiembre.
- Máster: un mes después de finalizar la entrega de la Memoria de Master.

---

<sup>1</sup> Esta fecha de entrega al final siempre se acababa moviendo a principios de marzo.



## ANEXO X – RETROALIMENTACIÓN DE LA TUTORA EN EL PRIMER BORRADOR DEL PUNTO DE PARTIDA DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO DE LAFAYETTE

### PUNTO DE PARTIDA

#### Guión:

0. **Introducción:**
  - a. **Sobre mi realidad**
  - b. **Sobre los puntos del documento**
  
1. **Representaciones y creencias iniciales**
  - a. **Mis objetivos en relación al curso**
  - b. **De dónde vengo: experiencias formativas**
  - c. **Enseñanza E/LE: qué? Cómo? Cuándo? El qué?**
  - d. **Profesores de E/LE: funciones**
  - e. **Alumnos de E/LE: funciones**
  
2. **Necesidades de formación**
  - a. **Interrogantes sobre la enseñanza de E/LE**
  - b. **Reflexión sobre mi práctica como docente: experiencias positivas y carencias.**
  - c. **Retos a partir de mi experiencia**
  
3. **Expectativas de formación**
  - a. **Durante el cursos**
  - b. **En un futuro: metas profesionales**

**Comentario [SP1]:** Lafayette, no debes incluir este índice porque el "Punto de partida" es un apartado más del Portafolio y, por tanto, forma parte de un índice más amplio.

## 1. Representaciones y creencias iniciales

### a. *Mis objetivos en relación al curso*

Este curso me plantea varios retos como actual educadora. Por una parte pretendo reflexionar sobre mi práctica como docente, la que ya he llevado a cabo y la que llevo a cabo actualmente. Por otra parte, pretendo profundizar en la enseñanza del español como lengua extranjera, abriendo un gran abanico de posibilidades de trabajo relacionado con la educación. Me propongo entender qué debemos enseñar y por qué, cómo hacerlo, con qué mecanismos y materiales contamos para hacerlo y todo aquello que está involucrado en el proceso de enseñanza- aprendizaje de una lengua. Con todo esto, pretendo crecer como futura profesora de español.

**Comentario [SP2]:** Es mejor que no incluyas estos subtítulos. No se trata de responder una por una a las preguntas que se plantean en el documento informativo, sino de escribir un texto bien trabado y coherente en el que se traten todas las ideas que se pretenden estimular a partir de la formulación de esas preguntas.

### b. *De dónde vengo: experiencias formativas*

La docencia ha sido siempre importante a lo largo de mi vida. Todavía recuerdo mi primer contacto con la educación. Cuando tenía unos quince años, trabajé como voluntaria en un centro de promoción social llamado *Centre de promoció social Francesc Palau*. Yo colaboraba en el taller de refuerzo escolar en el cual participaban, por una parte, niños y niñas que procedían de familias desestructuradas y, por otra, niños/as inmigrantes recién llegados. Estos últimos necesitaban aprender catalán para poder seguir las clases de la escuela. El hecho de ayudar a estos niños y niñas a integrarse y poder acompañarlos en su proceso de aprendizaje me realizaba como persona. Después de esta experiencia decidí que quería dedicar mi vida a acompañar a otras personas, niños y adultos, en su proceso de formación. Por esta razón, más tarde, estudié magisterio en la universidad.

**Comentario [SP3]:** Esta información debes incluirla mejor en el apartado "Expectativas de formación". El último.

**Comentario [SP4]:** Lo mismo: saca este subtítulo. Además, ten en cuenta que en los párrafos que siguen a continuación estás haciendo referencia tanto a experiencias formativas como docentes, aunque éstas últimas no sean remuneradas.

Otro hecho significativo en mi experiencia en la enseñanza de lenguas fue hace unos tres años. Tuve la oportunidad de vivir en Estados Unidos durante tres meses. Aproveché la oportunidad para sumergirme en una escuela americana. Conseguí que me dejaran trabajar como voluntaria en una guardería, en la cual había niños y niñas de entre uno y seis años. Dentro de mis pequeñas aportaciones en clase, pude hacer algunas actividades en español, enseñarles palabras básicas y alguna canción. Pude ver que los niños/as tenían un gran interés y curiosidad en la lengua y esto me animó a desarrollar algunas actividades.

**Comentario [SP5]:** ¿Cómo les "acompañaste"? ¿Cómo les enseñabas? ¿Qué te aportó esta experiencia? ¿Qué aspectos consideras que te van a ser útiles o lo son ya para desenvolverte como profesora de español LE?

**Comentario [SP6]:** ¿No puedes decir nada sobre esta experiencia de aprendizaje? ¿Qué ha significado para ti? ¿Qué aprendizajes puedes destacar como más significativos? ¿Por qué? ¿Y los profesores que tuviste? ¿Seguían todos una misma metodología? ¿Con cuál te sentías más cómoda? ¿Por qué?

Por otra parte, desde que empecé a trabajar, antes y después de acabar la carrera en la universidad, siempre lo he hecho en tareas relacionadas con la educación: clases de repaso general, clases de inglés, monitora de biblioteca,

monitora de teatro, monitora de tiempo libre, maestra de inglés y maestra de educación infantil, mi actual trabajo.

### c. Enseñanza E/LE: qué? Cómo? Cuándo?

Me resulta difícil reflexionar sobre cómo concibo la enseñanza de E/LE en términos generales. A continuación doy respuesta a preguntas como qué enseñar, cómo enseñar una lengua extranjera y cuándo aprenderla.

Sobre qué enseñar, en términos generales, considero que debemos transmitir conocimientos tanto lingüísticos como sociales de la lengua en cuestión. Debemos hacer llegar, del mismo modo, la gramática como la información relativa a la cultura donde esta se habla.

Cómo enseñar hace referencia a nuestro talento como maestros. Como dice el dicho "cada maestrillo tiene su librillo". Creo que es muy importante que la experiencia profesional nos haga ver a los maestros con qué tipo de actividades y dinámicas los alumnos/as obtienen mejores resultados. Desde mi punto de vista, creo que debemos enfocar la enseñanza de las lenguas de una manera comunicativa. Que ellos y ellas sientan que aquello les sirve para alguna cosa, que tiene una funcionalidad concreta.

Para acabar, considero que cuanto antes estudiemos una segunda lengua, mejor. Está extendida la idea que los niños y niñas aprenden mejor una nueva lengua, que están más abiertos y son como esponjas, absorbiendo todo nuevo conocimiento. A pesar de esto, considero que nunca es tarde, y una lengua se puede aprender a la edad que sea, siempre y cuando exista un interés.

### d. Funciones de los profesores y alumnos de E/LE.

En el proceso de enseñanza- aprendizaje intervienen tanto profesores como alumnos. Ambos tienen sus funciones y que sean cumplidas por parte de los dos es indispensable para que el proceso tenga éxito.

Considero que el profesor tiene la función de poner a la disposición del alumnos todas aquellas informaciones y conocimientos necesarios para su proceso de aprendizaje, además de su respectivo acompañamiento.

A su vez, el alumno tiene la función de adquirir estos conocimientos y gracias a la reflexión, adaptarlos a su propio proceso de aprendizaje.

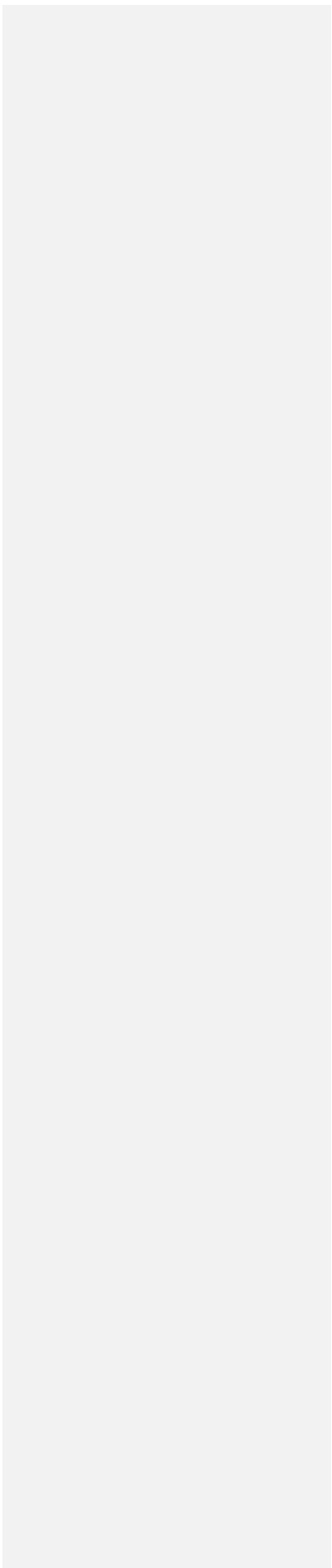
EXPERIENCIAS COMO APRENDIENTE DE OTRA LENGUAS

**Comentario [SP7]:** De acuerdo, Lafayette, pero estas experiencias solo las debes citar siempre y cuando las consideres relevantes en tu proceso formativo como docente y, además, debes explicar por qué. ¿Qué te han aportado? ¿Por qué? ¿Cómo han repercutido en tu proceso de formación? La elaboración del Portafolio es un trabajo básicamente introspectivo, así que es importante que reflexiones sobre lo que estas vivencias te han aportado. No se trata solamente de exponer o describir lo que has hecho, sino de analizarlo. Ten en cuenta que el portafolio es algo que te tiene que servir a ti principalmente como elemento de reflexión para avanzar en tu formación profesional y, por eso, lo importante es que reflexiones explícitamente sobre lo que ha supuesto para ti realizar estas prácticas docentes, estudios y cursos y, a poder ser, relacionándolo con la didáctica de LE o E/LE.

**Comentario [SP8]:** ¿Por qué?

**Comentario [SP9]:** Lafayette, te comento que sería muy interesante que en este apartado hicieras referencia también a tu experiencia como aprendiente de otras lenguas. ¿Cuál/es es/son tu/s lengua/s maternas/s? ¿Las aprendiste de la misma manera? ¿Tienes el mismo nivel en las dos? ¿Por qué? ¿Qué otras lenguas has aprendido o estás aprendiendo? ¿Qué balance puedes hacer del enfoque metodológico en el que consideras que se basaban tus profesores? ¿Cuál te convenía más? ¿Por qué? (Aspectos positivos y/o negativos) ¿Qué perfil de profesor te gustaba más? ¿Por qué? ¿Crees que tú reúnes esas cualidades? ¿Por qué? Si no es así, ¿qué crees que puedes hacer para reunir las? ¿De qué manera consideras que tus experiencias como aprendiente de otras lenguas pueden ayudarte a progresar en tu papel de profesora?, ¿cómo crees que debe enseñarse una lengua extranjera? ¿Qué aspectos consideras que deben tenerse en cuenta? ¿Por qué?, etc





## ANEXO XI – RETROALIMENTACIÓN DE LA TUTORA EN EL SEGUNDO BORRADOR DEL PUNTO DE PARTIDA DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO DE LAFAYETTE

### PUNTO DE PARTIDA

Postgrado en didáctica del español como lengua extranjera 2009/ 2010

En las siguientes páginas muestro cuáles son mis conocimientos iniciales sobre la enseñanza E/LE. El documento gira entorno tres cuestiones básicas, sobre las cuales muestro mis reflexiones y observaciones. En primer lugar, hablo sobre mis representaciones y creencias iniciales sobre la enseñanza E/LE teniendo en cuenta mi experiencia formativa y mi experiencia como aprendiz de inglés y francés. A continuación muestro mis necesidades de formación en base a mi experiencia tanto como estudiante como docente. Para acabar, aludo a mis expectativas de formación en relación a mis metas profesionales.

Mis **representaciones iniciales** sobre la didáctica del español como lengua extranjera son, en cierto modo, limitadas o muy básicas. Sí que es cierto que no parto de cero ya que a lo largo de mi formación como maestra he recibido conocimientos de didáctica general. Estudiar en la universidad ha sido una de las experiencias formativas que más han marcado mi vida hasta ahora ya que me ha proporcionado unos conocimientos esenciales para mi labor como maestra. Estos aprendizajes me han sido muy útiles para entender el proceso de enseñanza- aprendizaje, observando qué elementos forman parte de este, y me han permitido ver la educación desde una visión global y amplia, estableciendo criterios pedagógicos para mi actuación docente. A pesar de esta formación global, considero que, durante mis años de formación, el programa de maestro/a de educación infantil carecía de oferta en formación de didáctica de lenguas extranjeras. En el currículo de mis estudios universitarios las asignaturas más ligadas a la enseñanza de lenguas eran *lengua castellana* y *lengua catalana*. Recuerdo haber trabajado normas gramaticales, tipología de textos, teoría lingüística... pero no recuerdo haber adquirido conocimientos

sobre cómo se enseña y aprende una lengua. En el currículo no había ninguna asignatura relacionada con la enseñanza de lenguas extranjeras y considero que todo maestro debería ser consciente del proceso de enseñanza- aprendizaje de una nueva lengua, dado el alto nivel de alumnos inmigrantes que cada año llegan a las escuelas, entre otras razones.

Por otro lado, además de mi experiencia formativa en magisterio, he hecho diferentes cursos de teatro y sobre cómo explicar cuentos. Aunque parezca bizarro y tal vez, poco acertado considerarlo como una experiencia formativa, creo que estos cursos me han hecho ver que la lengua se puede trabajar a partir de distintos recursos. En estas clases hemos debatido sobre el poder de los cuentos y de las improvisaciones teatrales para aprender una nueva lengua. El hecho de acompañar texto y expresión corporal, dándole a la lengua una importancia comunicativa, nos presenta diferentes ventajas en el aprendizaje de un nuevo idioma. Por una parte, tocamos de manera directa el funcionamiento de la lengua (gramática, vocabulario) y por otra parte, observamos los elementos no verbales (gestos, expresiones corporales) que acompañan a la lengua en cuestión. Considero que esto es de caudal importancia ya que el aprendizaje de una lengua no se basa única y exclusivamente en el aprendizaje de su gramática sino que engloba aspectos más generales de tipo antropológico, social e incluso psicológico del contexto donde se habla.

Con todo esto, gracias a estas pequeñas experiencias formativas que me han hecho reflexionar a lo largo de los años, hoy en día tengo algunas ideas iniciales sobre la enseñanza E/LE. A continuación doy respuesta a preguntas como qué enseñar, cómo enseñar una lengua extranjera y cuándo aprenderla.

Sobre qué enseñar, en términos generales, considero que debemos transmitir conocimientos tanto lingüísticos como sociales de la lengua en cuestión. Debemos hacer llegar, del mismo modo, la gramática como la información relativa a la cultura donde esta se habla. Una lengua no es solamente una gramática concreta, sino que acarrea de manera implícita una cultura. Cuando aprendemos una lengua no nos podemos quedar simplemente con su uso sino que también debemos conocer la realidad social en la cual esta se habla. Temas desde tradiciones culturales, festividades, información geográfica, datos sobre la población hasta monumentos importantes u otras curiosidades simbólicas de cada región. Conocer todos elementos nos hará conocer y entender de manera global la nueva lengua.

Cómo enseñar hace referencia a nuestro talante como maestros. Como dice el dicho “*cada maestrillo tiene su librillo*”. Creo que es muy importante que la experiencia profesional nos haga ver a los maestros con qué tipo de actividades y dinámicas los alumnos/as obtienen mejores resultados y se sienten mejor. Desde mi punto de vista, y después de las experiencias vividas, creo que debemos enfocar la enseñanza de las lenguas de una manera comunicativa. Que ellos y ellas sientan que aquello les sirve para alguna cosa, que tiene una funcionalidad concreta.

Para acabar, considero que cuanto antes estudiemos una segunda lengua, mejor. Está extendida la idea **de,** que los niños y niñas aprenden mejor una nueva lengua, que están más abiertos y son como esponjas, absorbiendo todo nuevo conocimiento. A pesar de esto, considero que nunca es tarde, y una lengua se puede aprender a la edad que sea, siempre y cuando exista un interés y le veamos a esta una funcionalidad.

Para acabar con mis representaciones iniciales, después de mis experiencias formativas, creo tener más o menos claras las funciones de los profesores y de los alumnos. En el proceso de enseñanza- aprendizaje intervienen tanto profesores como alumnos. Ambos tienen sus funciones y que sean cumplidas por parte de los dos es indispensable para que el proceso tenga éxito. Considero que el profesor tiene la función de poner a la disposición del alumnos todas aquellas informaciones y conocimientos necesarios para su proceso de aprendizaje, además de su respectivo acompañamiento. Este debe hacer que las actividades sean motivadoras y estén ajustadas y adaptadas al nivel que presenten los estudiantes. A su vez, el alumno tiene la función de mostrar interés por adquirir estos conocimientos y gracias a la reflexión, adaptarlos a su propio proceso de aprendizaje.

Reflexionando sobre mi experiencia docente y sobre lo que he vivido como aprendiente de inglés y francés, se derivan algunas **necesidades de formación.** A continuación muestro con detalle qué momentos de mi experiencia docente y como aprendiente me han marcado como futura maestra.

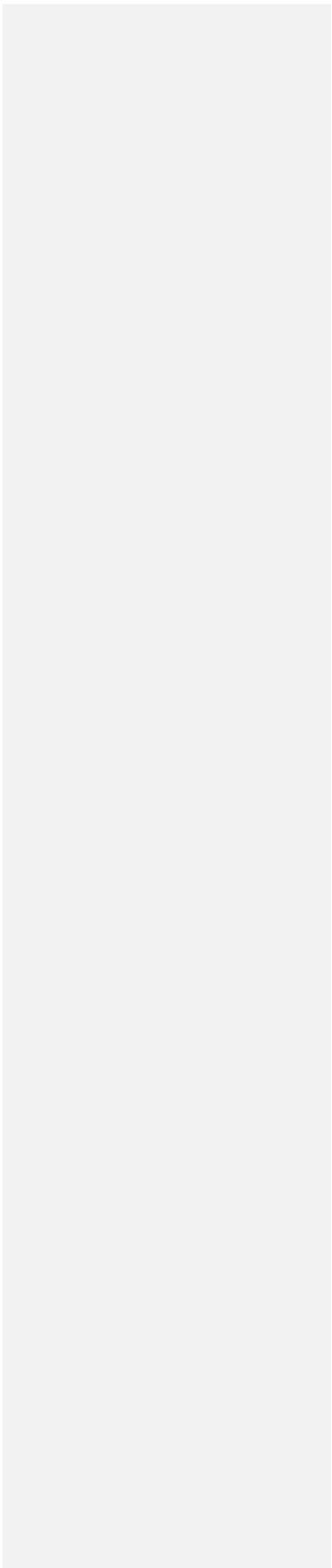
**Comentario [.1]:** Pero Lafayette, no hablas de estas necesidades formativas y deberías hacerlo. Al menos, explícitamente.

Si mi experiencia formativa es limitada, aunque parezca una paradoja, mi experiencia docente es mayor. La docencia ha sido siempre importante a lo largo de mi vida. Todavía recuerdo mi primer contacto con la educación. Cuando tenía unos quince años, trabajé como voluntaria en un centro de promoción social llamado *Centre de promoció social Francesc Palau*. Yo colaboraba en el taller de refuerzo escolar en el cual participaban, por una parte, niños y niñas que procedían de familias desestructuradas y, por otra, niños/as inmigrantes recién llegados. Estos últimos necesitaban aprender catalán para poder seguir las clases de la escuela. El hecho de ayudar a estos niños y niñas a integrarse y poder acompañarlos en su proceso de aprendizaje me realizaba como persona. Acompañar a estos niños y niñas, para mí significaba primero de todo, ser un apoyo emocional y motivador en el aprendizaje. Después, poner a su disposición conocimientos sobre la lengua catalana que ellos necesitaban para poder sobrevivir en el aula, desde frases que necesitaban para comunicarse a vocabulario sobre diferentes temas. Recuerdo que raras veces les expliqué gramática en sí, como teoría. Adaptábamos los aprendizajes al momento, a lo que ellos necesitaban para expresarse en el contexto real del aula o para hacer los deberes de la escuela. Por otro lado, recuerdo que utilizábamos unos libros que nos proporcionaba la Generalitat de Catalunya. En estos libros encontrábamos imágenes sobre diferentes espacios (la playa, la montaña, el supermercado...) y a partir de estas, improvisábamos conversaciones e historias sobre distintos temas. Después de esta experiencia entendí que para aprender un idioma se necesita interés, que este te sirva para algo. Aprender un idioma tiene una clara función comunicativa, por esta razón, si queremos motivar a nuestros alumnos, estos tienen que sentir el aprendizaje como algo personal, constructivo y muy significativo. Por otra parte, ya sabemos que los niños/as cuando no les interesa algo desconectan rápidamente. Durante los cuatro años en que colaboré en el taller, pude observar que lo que a un niño le interesaba, a otro le parecía aburridísimo. Encontrar la manera de motivar a cada uno de ellos fue una de las tareas más difíciles para **mi**, y creo que todos los recursos que llegué a utilizar son lo que hoy en día todavía tengo en mi *maleta de maestra*.

Otro hecho significativo en mi experiencia en la enseñanza de lenguas fue hace unos tres años. Tuve la oportunidad de vivir en Estados Unidos durante tres meses. Aproveché la oportunidad para sumergirme en una escuela americana. Conseguí que me dejaran trabajar como voluntaria en jardín de infancia, en el cual había niños y niñas de entre uno y seis años. Dentro de mis pequeñas aportaciones en clase, pude

hacer algunas actividades en español, enseñarles palabras básicas y alguna canción. Pude ver que los niños/as tenían un gran interés y curiosidad en la lengua y esto me animó a desarrollar algunas actividades.

**FALTA APARTADO EXPECTATIVAS**



## ANEXO XII – ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN TUTORIAL DEL APARTADO DEL PUNTO DE PARTIDA DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO

Durante el proceso de elaboración del primer apartado del portafolio, el «Punto de partida», Lafayette cuenta con la ayuda pedagógica de:

- Los tres mensajes que la coordinadora del postgrado envía los días 17/11/09, 19/11/09 y 03/12/09 al foro de coordinación.
- La documentación disponible en el campus virtual.
- La ayuda y la retroalimentación que le proporciona la tutora del portafolio.

Igualmente, cabe indicar que Lafayette antes de entregar el 07/12/09 la versión definitiva del apartado «Punto de partida» envía a la tutora dos borradores del mismo (el 30/11/09 y el 04/12/09) para que le proporcione retroalimentación. A continuación se analiza de qué manera influye en la elaboración de los borradores 1 y 2 y la versión definitiva del «Punto de partida» la ayuda pedagógica que la alumna recibe durante todo este proceso.

### 1. Ayuda pedagógica recibida antes de entregar el primer borrador del «Punto de partida»

Al principio, Lafayette recibe ayuda para afrontar la elaboración del apartado: de los mensajes del 17/11/09 y del 19/11/09 enviados por la coordinadora al foro de coordinación, del material del campus al que se le remite y del correo que la tutora de portafolio le manda sobre este tema el 18/11/09. La ayuda pedagógica que la alumna recibe en este momento tiene como objetivo familiarizarle con la herramienta didáctica del portafolio y proporcionarle una orientación inicial sobre cómo llevar a cabo la tarea de elaborar el apartado «Punto de partida».

Los días 17/11/09 y 19/11/11, a través del foro de coordinación, la coordinadora proporciona ayuda pedagógica de orientación general a todos los alumnos del programa para iniciar la elaboración del portafolio. Para ello, la coordinadora hace lo siguiente (véanse los mensajes en el Anexo VIII):

AYUDA PEDAGÓGICA DE ORIENTACIÓN GENERAL	
MENSAJE 17/11/09	MENSAJE 19/11/09
<p><b>LA COORDINADORA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Informa</b> a los alumnos sobre los profesores que ejercen de tutores del portafolio, la forma de contacto del tutor con ellos y el hecho de que el mismo tutor será quien les ofrezca información inicial sobre cómo empezar a realizar el portafolio.</li> <li>- <b>Les aconseja</b> consultar en el CV los materiales guía para la elaboración del portafolio de manera que se empiecen a familiarizar ya con la herramienta.</li> </ul>	<p><b>LA COORDINADORA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Informa</b> a los alumnos (en respuesta a los mensajes que algunos le han enviado) de que:               <ul style="list-style-type: none"> <li>* Están intentando dar respuesta a todas sus dudas pero algunas no tienen relación con la plataforma moodle sino con su navegador.</li> <li>* Dónde se encuentra en el CV la información respecto al «Punto de partida» y el acceso para su entrega.</li> <li>* Está revisando los problemas de contacto que se están dando con algunos tutores.</li> </ul> </li> <li>- <b>Les insta</b> a comprobar que el correo que consta en su perfil es correcto para intentar solucionar los problemas de contacto con algunos tutores.</li> <li>- <b>Les aconseja</b> enviar un borrador del «Punto de partida» al tutor y solo entregarlo cuando cuenten con su visto bueno.</li> </ul>



AYUDA PEDAGÓGICA DE ORIENTACIÓN GENERAL	
MENSAJE 17/11/09	MENSAJE 19/11/09
	- Les ofrece apoyo afectivo-emocional en respuesta a algunos problemas técnicos que están teniendo: transmite calma y comprensión ante la desorientación y los problemas típicos que se dan los primeros días de curso.

**Tabla 1.1.** Ayuda pedagógica de orientación general proporcionada por la coordinadora antes de entregar el primer borrador

Fuente: Elaboración propia

Por tanto, a partir de lo que hace la coordinadora se puede afirmar que su discurso en estos mensajes se caracteriza por ser:

- **Informativo** (ofrece información, por ejemplo, respecto a los tutores del portafolio, localización de la información, etc.)

A continuación se muestran como ejemplo algunos extractos de los mensajes:

- Ofrece información a los alumnos sobre la forma en que los tutores contactarán con ellos y el hecho de que el mismo tutor será quien les ofrezca información inicial sobre cómo empezar a realizar el portafolio.

*«El /la tutor/a se pondrá en contacto con vosotros individualmente por correo electrónico para presentarse y explicaros qué debéis empezar a hacer para el portafolio ».* (Mensaje 17/11/09, véase Anexo VIII)

- Informa a los alumnos sobre dónde se encuentra en el CV la información respecto al «Punto de partida» y el acceso para su entrega.

*«Sobre el "Punto de partida", la información para hacerlo está en los materiales del portafolio y lo que hay en "Punto de partida" es solo un espacio para que escribáis vuestro documento. Esa "tarea", como habéis visto se abre solo durante unos días, que son los del plazo<sup>1</sup> de entrega».* (Mensaje 19/11/09, véase Anexo VIII)

- **Instruccional** (se desprende de las indicaciones y recomendaciones que realiza)

Seguidamente se ofrecen algunas muestras:

- Aconseja a los alumnos que consulten en el CV el material de apoyo para la elaboración del portafolio con el propósito de que se empiecen a familiarizar con la herramienta.

*«Os recomiendo que entréis ya en los contenidos de portafolio para que vayáis viendo familiarizando con esta herramienta de formación».* (Mensaje 17/11/09, véase Anexo VIII)

- Insta a los alumnos a comprobar que el correo que consta en su perfil es correcto para intentar solucionar los problemas de contacto con algunos tutores.

*«Es importante que comprobéis en vuestro "perfil" que la dirección de e-mail que consta es la que consultáis normalmente».* (Mensaje 19/11/09, véase Anexo VIII)

<sup>1</sup> El error tipográfico es de la coordinadora.

➤ **Afectivo-emocional**

La coordinadora transmite calma y comprensión ante la desorientación y los problemas típicos que caracterizan los primeros días de inicio de cualquier curso.

*«Lamento que estéis teniendo problemas, pero suele ser normal hasta que uno se familiariza con el nuevo entorno. Estamos intentando dar respuesta a todas vuestras dudas, pero algunos de vuestros problemas no están directamente relacionados con el entorno Moodle, sino con el navegador que utilizáis como afirma David.*

*Lo que está pasando es lo mismo que sucede cuando uno empieza en una nueva facultad, han de pasarse unos días hasta que encuentra lo que está buscando<sup>2</sup>». (Mensaje 19/11/09, véase Anexo VIII)*

Así pues, como puede observarse, la coordinadora ofrece ayuda pedagógica relativa a la tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica del portafolio y, consecuentemente, del apartado «Punto de partida», y a aspectos afectivo-emocionales.

En la siguiente tabla se muestra un resumen sobre lo explicado hasta aquí en relación con los aspectos objeto de ayuda pedagógica por parte de la coordinadora:

		<b>TIPO DE AYUDA PEDAGÓGICA</b>
		<b>Orientación general</b>
<b>OBJETO DE AYUDA PEDAGÓGICA</b>	<b>Tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica del portafolio / «Punto de partida»</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tutores del portafolio</li> <li>- Forma contacto con tutores e información que les proporcionarán</li> <li>- Respuesta a todas las dudas</li> <li>- Localización en el CV de la información sobre el «Punto de partida» y el acceso para su entrega</li> <li>- Revisión de los problemas de contacto con algunos tutores</li> <li>- Consulta de los materiales guía disponibles en el CV sobre el portafolio</li> <li>- Envío al tutor/a del «Punto de partida» de un borrador antes de hacer la entrega definitiva</li> <li>- Comprobación del correo que consta en el perfil del CV</li> </ul>
	<b>Aspectos afectivo-emocionales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión</li> <li>- Calma</li> </ul>

**Tabla 1.2.** Tipo y objeto de ayuda pedagógica ofrecida por la coordinadora antes de entregar el primer borrador  
Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, como ayuda pedagógica previa a la entrega del primer borrador del «Punto de partida», los alumnos también cuentan con material de apoyo disponible en el campus virtual. Mediante este material se les proporciona información, indicaciones y explicaciones que actúan como guía para la elaboración del portafolio y, por tanto, del «Punto de partida». A continuación se muestran algunos extractos que lo ejemplifican (para consultar el material completo, véase el Anexo IX):

- Se ofrece información general sobre diferentes aspectos del portafolio como: fechas de entrega, criterios de evaluación, etc. Por ejemplo, respecto al procedimiento y los criterios de evaluación se proporciona la siguiente información:

<sup>2</sup> El subrayado es de la investigadora.

*Procedimiento:*

Todo formando entregará **al final de cada período** su portafolio para ser evaluado por una comisión formada por el **tutor** del Master y la **comisión evaluadora permanente** (compuesta, a su vez, por los doctores Llobera, González).

Los criterios de evaluación del portafolio que va a seguir la comisión serán los siguientes:

Se valorará el portafolio que

- se ajuste a las pautas marcadas de formato y contenido.
- tenga una coherencia interna.
- muestre la capacidad de reflexión del formando de su proceso formativo.
- explicita procesos de aprendizaje personal o de crecimiento formativo, por ejemplo, describiendo procesos meta cognitivos individuales y grupales, presentando juicios de valor acerca de su trabajo integral o particular, valorando el logro de objetivos y el desarrollo de competencias, y estableciendo metas futuras de desarrollo personal y profesional.
- evidencie los logros alcanzados durante el curso.
- muestre una capacidad de relacionar:
  - a) conceptos.
  - b) experiencias personales.
  - c) contenidos de diferentes asignaturas.
- muestre una familiarización evidente de conceptos y un uso adecuado de la terminología específica introducida a lo largo del curso.

### **Ejemplo de material de apoyo I**

- Se dan indicaciones sobre distintos aspectos del portafolio relacionados con los requisitos formales y de contenido que este debe cumplir (número de muestras, apartados, temas, etc.). A continuación se muestra un ejemplo relación con el apartado «Punto de partida»:

#### **PUNTO DE PARTIDA**

*Empezar con una introducción al apartado que presente los diferentes puntos que se incluyan y que refleje de una manera breve la realidad presente del formando.*

*En los respectivos puntos que se deben incluir en este apartado, el formando deberá hacerse preguntas como las siguientes:*

##### **Sobre las representaciones y creencias iniciales (dos hojas máximo):**

- ¿De dónde vengo?*
- ¿Qué experiencias formativas acarreo que sean significativas?*
- ¿Cómo concibo actualmente la enseñanza de E/LE o de LE?*
- ¿Qué funciones creo que deben desempeñar los profesores y los alumnos de E/LE?*

##### **Sobre las necesidades de formación (dos hojas máximo):**

- ¿Qué retos emergen de mis experiencias y aprendizajes?*
- ¿Qué interrogantes se me plantean en los conocimientos que en la actualidad tengo sobre la enseñanza / aprendizaje de E/LE?*
- En caso de contar con una experiencia previa docente, puedes considerar: ¿Qué experiencias positivas puedo describir de mi práctica docente?*
- En este momento inicial del programa, ¿qué carencias puedo identificar de mi práctica docente previa?*

##### **Sobre las expectativas de formación (dos hojas máximo):**

- ¿Qué espero de este curso de formación de E/LE?*
- ¿Qué metas y objetivos me marco en los diferentes períodos de formación en este programa?*
- ¿Cuáles son mis metas profesionales?*
- ¿Hacia dónde me dirijo?*

### **Ejemplo de material de apoyo II**

En este caso, se indican los temas que deben tratarse en el «Punto de partida» y se plantean preguntas que ayuden al alumno a orientar el contenido de la reflexión y su tono.

- Por último, se explica qué se entiende por la herramienta del portafolio. Por ejemplo:

#### **1. ¿Qué es el portafolio?**

Un portafolio es una **recopilación selectiva de muestras** de experiencias de aprendizaje de un estudiante.

Estas muestras se concretan en productos que el estudiante realiza durante su aprendizaje y ponen de manifiesto las **habilidades**, los **conocimientos** y las **capacidades** que haya desarrollado.

Las muestras de experiencias se van introduciendo en el portafolio a lo largo del proceso formativo: unas, al principio del proceso; otras, en su desarrollo, y otras aún en los momentos en que la planificación del Master prevé que el portafolio se presente para la evaluación del formando.

Para su inclusión en el portafolio, el estudiante escribe una **reflexión** crítica sobre cada una de las muestras seleccionadas.

### **Ejemplo de material de apoyo III**

A partir de aquí, también resulta importante fijarse en los aspectos sobre los cuales se ofrece ayuda pedagógica en el material. Se proporciona ayuda pedagógica relativo a:

- **La tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica del portafolio y, por tanto, también del «Punto de partida»:**

Por ejemplo, sobre las fechas de entrega:

#### **7. Calendario**

Entrega del portafolio:

Certificado: finales de febrero

Diploma: finales de septiembre

Master: un mes después de finalizar la entrega de la Memoria de Master.

### **Ejemplo de material de apoyo IV**

- **La tarea de elaborar la actividad académica del portafolio y, por tanto, también del «Punto de partida» (definición de portafolio, contenido, enfoque de la reflexión):**

Consúltense más arriba como muestra el ejemplo de material de apoyo II.

En la siguiente tabla se muestra un resumen de los aspectos que son objeto de ayuda pedagógica en el material de apoyo disponible en el campus virtual:

		<b>TIPO DE AYUDA PEDAGÓGICA</b>
		<b>Orientación general</b>
<b>DE AYUDA PEDAGÓ</b>	<b>Tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica del portafolio / «Punto de partida»</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Fechas de entrega</li><li>- Procedimiento y criterios de evaluación</li><li>- Objetivos del portafolio</li></ul>

		TIPO DE AYUDA PEDAGÓGICA
		Orientación general
Tarea de elaborar la actividad académica del portafolio / «Punto de partida»		<p><b>I. ASPECTOS FORMALES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Número de muestras</li> <li>- Apartados y extensión</li> </ul> <p><b>II. CONTENIDO:</b></p> <p><b>ASPECTOS GENERALES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicación del concepto de portafolio</li> <li>- Estrategias para la selección de las muestras.</li> </ul> <p><b>REFLEXIÓN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Temas objeto de reflexión.</li> <li>- Enfoque de la reflexión.</li> </ul>

**Tabla 1.3.** Tipo y objeto de ayuda pedagógica del material de apoyo

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, antes de empezar el «Punto de partida», Lafayette también recibe ayuda de orientación general por parte de la tutora mediante los mensajes que esta le envía el 18/11/09 y el 19/11/09.

Del análisis de estos mensajes se desprende que la tutora hace lo siguiente para ofrecer ayuda pedagógica a la alumna:

AYUDA PEDAGÓGICA DE ORIENTACIÓN GENERAL
<b>MENSAJE 18/11/09</b>
<p><b>LA TUTORA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Informa</b> a la alumna de: <ul style="list-style-type: none"> <li>* Que, a continuación, le va a dar indicaciones sobre el «Punto de partida».</li> <li>* La fecha límite de entrega de este documento.</li> <li>* Que el documento final del portafolio será evaluado por la Comisión de evaluación.</li> <li>* Cuál será su papel como tutora.</li> <li>* Dónde se encuentra en el CV el material de guía.</li> </ul> </li> <li>* Que solo puede entregar la versión definitiva del «Punto de partida» cuando cuente con su visto bueno.</li> <li>* Que dentro de unos días le informará del procedimiento que debe seguir para entregar el documento final del «Punto de partida».</li> <li>- <b>Le explica</b> qué se entiende por portafolio.</li> <li>- <b>Le aconseja</b> que antes de empezar a trabajar en el documento «Punto de partida» lea la información que al respecto encontrará en el material de guía disponible en el CV y que a lo largo de esa semana le mande uno o dos borradores del mismo.</li> <li>- <b>Le indica</b> cómo debe orientar la reflexión en el «Punto de partida» y qué tono debe tener.</li> <li>- <b>Se muestra</b> accesible y disponible.</li> <li>- <b>Le ofrece</b> confianza para que se pueda expresar libremente.</li> <li>- <b>Le da ánimos y afecto.</b></li> </ul>
<b>MENSAJE 19/11/09</b>
<p><b>LA TUTORA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Informa</b> a la alumna de que también tiene la opción de realizar el portafolio en formato audio.</li> <li>- <b>Le insta</b> a que si se decanta por esa opción, se lo comunique.</li> <li>- <b>Se lo agradece.</b></li> <li>- <b>Le da ánimos y afecto.</b></li> </ul>

**Tabla 1.4.** Ayuda pedagógica de orientación general proporcionada por la tutora antes de entregar el primer borrador

Fuente: Elaboración propia

Por tanto, a partir de lo que hace la tutora se puede afirmar que su discurso en este mensaje se caracteriza por ser:

- **Informativo:** (ofrece información, por ejemplo, respecto a la fecha de entrega del «Punto de partida», su papel como tutora, la localización del material de guía, etc.)

A continuación se muestran como ejemplo algunos extractos del mensaje:

*«A continuación te envío indicaciones sobre el primer documento que debes elaborar: el Punto de partida, parte del portafolio. La fecha límite de entrega de este documento es el lunes **07/12/09**»* (véase Anexo VII).

*«En cuanto a mi papel como tutora, te comento que este consiste en haceros de guía, no de evaluadora, y en última instancia sois vosotros como alumnos los que debéis responsabilizaros de vuestro trabajo»* (véase Anexo VII).

- **Instruccional** (le da consignas e instrucciones y consejos):

- Le indica cómo debe orientar la reflexión y el tono que debe tener:

*«Por lo que se refiere, por ejemplo, al documento Punto de partida, éste debe ser totalmente personal porque debe mostrar de dónde partís»* (véase Anexo VII).

- Le aconseja consultar antes que nada la información disponible en el CV y enviarle uno o dos borradores del «Punto de partida» antes de entregar el documento definitivo:

*«Antes de empezar a trabajar te aconsejo que primero leas toda la información que sobre el portafolio encontrarás en [...]»* (véase Anexo VII).

*«Por último, a lo largo de estas dos semanas te recomiendo encarecidamente que me mandes uno o dos borradores del trabajo que vayas realizando [...]»* (véase Anexo VII).

- **Explicativo** (explica aspectos relacionados con la elaboración de la tarea del portafolio). Por ejemplo, explica a la alumna qué se entiende por portafolio:

*«Por si no estás familiarizada con el concepto de portafolio, te adelanto que éste se trata de un nuevo sistema de (auto)evaluación (además de formación), mediante el cual debéis mostrar cómo ha ido avanzando vuestro proceso de aprendizaje desde que iniciáis el curso (Punto de partida) hasta que lo finalizáis»* (véase Anexo VII).

Ofrece únicamente como definición del portafolio la vertiente evaluadora que le es inherente: sirve para (auto) evaluar el trabajo realizado por el alumno. Pero, posteriormente, en el tercer párrafo, al resaltar el papel del «Punto de partida» como punto de referencia respecto al cual tomar conciencia sobre cómo va evolucionado el propio proceso formativo en el curso de Postgrado, de manera indirecta también está considerando la dimensión formativa del portafolio.

- **Afectivo-emocional** (ofrece apoyo afectivo-emocional):

- Se muestra accesible y disponible para que la alumna cuente con ella si necesita su ayuda (lo hace en dos ocasiones):

*« [...] te aconsejo que [...] si tienes alguna duda, te pongas en contacto conmigo»* (véase Anexo VII).

*«Cualquier pregunta que tengas, no dudes en ponerte en contacto conmigo»* (véase Anexo VII).

- Le ofrece confianza para que se pueda sincerar y pueda expresarse libremente:

«Así pues, no hay que tener miedo a mostrar en este apartado conocimientos erróneos o equivocados porque si justo empezáis ahora un proceso formativo, tampoco sería normal que los supierais todo» (véase Anexo VII).

- Le da ánimos y afecto:

«¡Ánimo! y un abrazo» (véase Anexo VII).

Sobre este último aspecto, tal como puede observarse en los extractos, es importante remarcar que para explicarle a Lafayette cómo debe enfocar la elaboración del «Punto de partida» la tutora adopta un tono cercano y comprensivo con el fin de crear un ambiente afectivo idóneo, de confianza, que ayude a la alumna a expresarse en el «Punto de partida» de forma sincera y sin condicionantes.

Asimismo, este apoyo afectivo también se ve reforzado por las muestras de cercanía, accesibilidad, ánimo y afecto que la tutora explicita en su discurso. Esta ayuda educativa afectivo-emocional que la alumna recibe por parte de la tutora tiene un objetivo pedagógico común con las instrucciones y explicaciones que le proporciona: conseguir que la alumna haga un buen uso de la herramienta del portafolio. En este sentido, tanta relevancia cobra qué información da como cómo la da. El apoyo afectivo ayuda a que el alumno adopte la actitud abierta necesaria para llevar a cabo trabajos que requieren de una gran implicación y apertura personal como es el caso del portafolio.

Por otra parte, también resulta importante prestar atención a aquellos aspectos sobre los cuales la tutora ofrece ayuda pedagógica en el mensaje. En este sentido, se detecta que la tutora ofrece ayuda pedagógica relativa a:

➤ **La tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica del «Punto de partida»:**

Se trata de todos aquellos casos en los que se ofrece ayuda respecto a fechas de entrega, papel del tutor de portafolio, localización del material guía, proceso de revisión (envío de borradores). Seguidamente se muestran algunos ejemplos:

«Por último, a lo largo de estas dos semanas te recomiendo encarecidamente que me mandes uno o dos borradores del trabajo que vayas realizando [...]» (véase Anexo VII).

«Antes de empezar a trabajar te aconsejo que primero leas toda la información que sobre el Portafolio encontrarás en el espacio 1. Portafolio, dentro de Material de trabajo, en la sección 5.1. Pautas y, si tienes alguna duda, te pongas en contacto conmigo<sup>3</sup>» (véase Anexo VII).

➤ **La tarea de elaborar la actividad académica del portafolio y, por tanto, también del «Punto de partida»:**

Se da cuando la tutora ofrece ayuda para orientar la elaboración del documento (explicación del concepto de portafolio, enfoque de la reflexión). Sirvan como ejemplo los siguientes extractos:

«Por si no estás familiarizada con el concepto de Portafolio, te adelanto que éste se trata de un nuevo sistema de (auto)evaluación (además de formación), mediante el cual debéis mostrar cómo ha ido avanzando vuestro proceso de aprendizaje desde que iniciáis el curso (Punto de partida) hasta que lo finalizáis» (véase Anexo VII).

«Por lo que se refiere, por ejemplo, al documento Punto de partida, éste debe ser totalmente personal porque debe mostrar de dónde partís» (véase Anexo VII).

---

<sup>3</sup> El subrayado es de la investigadora.

➤ **Afectivo-emocional**

Tiene lugar cuando la tutora se muestra accesible, disponible; le ofrece confianza; y le da ánimos y afecto. Como ejemplo, véanse las muestras de más arriba respecto a las características que presenta el discurso de la tutora.

En la siguiente tabla se muestra un resumen sobre lo explicado hasta aquí en relación con los aspectos objeto de ayuda pedagógica por parte de la tutora en los dos primeros mensajes:

		<b>TIPO DE AYUDA PEDAGÓGICA</b>
		<b>Orientación general</b>
<b>OBJETO DE AYUDA PEDAGÓGICA</b>	<b>Tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica del portafolio / «Punto de partida»</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fecha de entrega del «Punto de partida»</li> <li>- Papel del tutor/a de portafolio</li> <li>- Proceso de revisión (entrega de borradores)</li> <li>- Localización en el CV del material de guía</li> <li>- Próximamente información sobre el procedimiento para entregar la versión definitiva.</li> <li>- Opción de realizar un portafolio oral (19/11/09)</li> </ul>
	<b>Tarea de elaborar la actividad académica del portafolio y del «Punto de partida»</b>	<p><b>CONTENIDO:</b></p> <p><b>ASPECTOS GENERALES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicación del concepto de portafolio</li> </ul> <p><b>REFLEXIÓN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Temas objeto de reflexión.</li> <li>- Enfoque y tono de la reflexión.</li> </ul>
	<b>Aspectos afectivo-emocionales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confianza</li> <li>- Disponibilidad</li> <li>- Cercanía</li> <li>- Afecto</li> <li>- Ánimo</li> </ul>

**Tabla 1.5.** Tipo y objeto de ayuda pedagógica proporcionada por la tutora en los mensajes del 18/11/09 y del 19/11/09

Fuente: Elaboración propia

Por último, para finalizar, a continuación se incluye una tabla en la que de forma resumida se recogen las características de la ayuda pedagógica que Lafayette recibe previa a la entrega del primer borrador del «Punto de partida» y las cuales se acaban de analizar en este apartado:



AYUDA PEDAGÓGICA							
Previa a la entrega del primer borrador del Punto de Partida							
CARACTERÍSTICAS DISCURSIVAS							
TIPO	AGENTE	CANAL	OBJETO	Informativo	Instruccional	Explicativo	Afectivo-Emocional
DE ORIENTACIÓN GENERAL SOBRE LA TAREA DE ELABORACIÓN DEL PORTAFOLIO Y DEL PUNTO DE PARTIDA.	COORDINADORA	Mensajes enviados al foro específico: 17/11/09 y 19/11/09	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica PT / PP4: tutores, fechas entrega, borradores, localización materiales guía, etc.</li> <li>- Aspectos afectivo-emocionales</li> </ul>	<p><b>Mensaje 17/11/09</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Informa sobre:</b> tutores Portafolio, forma de contacto, explicación inicial por parte tutores sobre qué deben hacer PT / PP.</li> </ul> <p><b>Mensaje 19/11/09</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>En respuesta a los AA les informa sobre:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Están intentando atender todas sus dudas.</li> <li>* Localización información PP y el acceso para su entrega</li> <li>*Está revisando los problemas de contacto con algunos tutores</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>17/11/09</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Aconseja</b> consultar los materiales guía del Portafolio en el CV.</li> </ul> <p><b>19/11/09</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Aconseja</b> enviar un borrador al tutor y solo entregarlo cuando dé el visto bueno.</li> <li>- <b>En respuesta a problemas de contacto con el tutor, les insta a comprobar</b> que el correo que consta en su perfil es correcto.</li> </ul>		<p><b>19/11/09</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Ofrece apoyo afectivo-emocional</b> en respuesta a algunos problemas técnicos que los AA están teniendo: transmite calma y comprensión ante la desorientación y los problemas típicos que se dan los primeros días de curso.</li> </ul>
	MATERIALES DE GUÍA	Campus virtual	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica PT: fechas entrega, evaluación, etc.</li> <li>- Tarea de elaborar actividad académica PT y PP: contenidos, apartados, extensión, enfoque, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Se ofrece información</b> general sobre el Portafolio: fechas de entrega, criterios de evaluación, objetivos, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Se dan indicaciones</b> sobre aspectos relacionados con el Portafolio.</li> </ul> <p><b>Respecto al PP:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Se indican:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Temas que deben tratarse, extensión.</li> <li>* Cómo debe enfocarse la reflexión: mediante el planteamiento de preguntas que orientan su contenido y tono.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Se explica</b> qué se entiende por la herramienta didáctica del PT.</li> </ul>	

<sup>4</sup> PT = Portafolio y PP = Punto de Partida

AYUDA PEDAGÓGICA							
Previa a la entrega del primer borrador del Punto de Partida							
CARACTERÍSTICAS DISCURSIVAS							
TIPO	AGENTE	CANAL	OBJETO	INFORMATIVO			
	TUTORA	Mensajes personales previos al proceso de revisión de borradores 18/11/09 y 19/11/09	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica PT / PP: localización materiales, borradores, fecha entrega.</li> <li>- Tarea de elaborar actividad académica PP: contenido, enfoque, apartados, extensión etc.</li> <li>- Aspectos afectivo-emocionales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informa sobre:               <ul style="list-style-type: none"> <li>* Qué va a encontrar en el mensaje que le envía.</li> <li>* Fecha límite entrega PP.</li> <li>* Comisión evaluación evalúa PT.</li> <li>* Su papel como tutora.</li> <li>* Localización material de guía.</li> <li>* Entrega versión definitiva PP con visto bueno tutora.</li> <li>* Más adelante le indicará cómo realizar la entrega definitiva.</li> <li>* Posibilidad realizar PT en audio.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indica:               <ul style="list-style-type: none"> <li>* Cómo debe orientar la reflexión del PP.</li> <li>- Aconseja:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>* Leer información disponible en materiales guía antes de empezar la actividad.</li> <li>* Enviar uno o dos borradores.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explica:               <ul style="list-style-type: none"> <li>* Qué se entiende por Portafolio</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Afectivo-Emocional               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se muestra accesible y disponible.</li> <li>- Da confianza para que la alumna se sincere</li> <li>- Muestra cercanía, ánimos y afecto</li> </ul> </li> </ul>

**Tabla 1.6.** Ayuda pedagógica previa a la entrega del primer borrador del apartado «Punto de partida»  
Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse en la tabla, antes de entregar el primer borrador del «Punto de partida», Lafayette recibe ayuda pedagógica sobre los siguientes temas:

- La planificación, la gestión y la organización de la actividad académica del portafolio y, en especial, del apartado «Punto de partida»: tutores, fechas de entrega, envío de borradores, procedimientos de entrega, etc.
- La elaboración de la actividad académica del portafolio y, especialmente, del apartado «Punto de partida»: concepto del portafolio como herramienta didáctica, contenidos, enfoque, secciones, extensión, etc.
- Aspectos afectivo-emocionales: empatía, confianza, comprensión, ánimos, cercanía, afecto, etc.

Al respecto, merece destacarse que la ayuda que la alumna recibe en relación con la elaboración de la actividad académica del portafolio le viene dada por el material de apoyo y por la tutora. La coordinadora no ofrece este tipo de apoyo y se centra principalmente en proporcionar ayuda de forma general a todos los estudiantes respecto a la planificación, la gestión y la organización de la actividad en sí. Aspecto que refleja, en coherencia con su papel de coordinadora, un rol más de gestión.

Por otra parte, respecto a la ayuda pedagógica que en estos momentos proporciona la tutora, cabe resaltarse los siguientes aspectos: es el único agente que ofrece la ayuda de manera individualizada<sup>5</sup>; esta ayuda está relacionada prácticamente con todos los temas que se acaban de exponer; actúa como gestora y guía, y proporciona un sustento afectivo-emocional muy relevante, como ya se ha comentado anteriormente.

Con todo esta ayuda pedagógica que se acaba de analizar, Lafayette manda a la tutora el primer borrador del «Punto de partida» el 30/11/09 (para consultar el documento y el análisis del mismo, véanse los Anexos III y IV respectivamente). El proceso de revisión y retroalimentación que se inicia en este momento se aborda y analiza en un apartado diferente por la importancia que tiene.

## 2. Ayuda pedagógica recibida en relación con el primer borrador del «Punto de partida»

La tutora ofrece ayuda pedagógica a Lafayette en relación con el primer borrador del «Punto de partida» a través de dos medios diferentes:

- El correo en el que manda la retroalimentación el 01/12/09 (véase el Anexo VII).
- En el texto del borrador (véase el Anexo X) mediante la herramienta “Insertar comentario” del procesador de textos *Word*.

Del análisis de ambos se desprende dos tipos de ayudas:

1. El apoyo que le ofrece en términos generales para que oriente adecuadamente la elaboración del «Punto de partida». Se trata de una orientación general que no emana del trabajo que la alumna va realizando. Este tipo de ayuda se da exclusivamente en el cuerpo del mensaje que la tutora envía a la alumna para mandarle la revisión del primer borrador y tiene un carácter instruccional (véase el Anexo VII).

---

<sup>5</sup> Aunque en este caso la ayuda no es personalizada, puesto que el contenido del primer mensaje, el 18/11/09, es igual para todos los alumnos del Portafolio que tiene asignados en la edición 2009-2010. La ayuda que ofrece a continuación a lo largo del proceso de seguimiento y revisión del trabajo realizado por la alumna, como se verá más adelante, sí que se puede afirmar que es individualizada y personal.

2. La retroalimentación que la tutora proporciona exclusivamente sobre el trabajo realizado por la alumna en el primer borrador. La tutora facilita este *feedback* principalmente en el texto del borrador a través de la herramienta “Insertar comentario”, aunque también se da en el mensaje (véase Anexo X).

## 2.1. Ayuda pedagógica recibida en el mensaje de la tutora

Según lo dicho anteriormente, en el mensaje mediante el cual la tutora envía a la alumna la revisión del primer borrador del «Punto de partida» le ofrece dos tipos de ayuda: una, que consiste en proporcionarle orientación general sobre la tarea de elaborar el documento; y la otra, consistente en darle retroalimentación concreta sobre el primer borrador.

A continuación, en la tabla siguiente se detalla, en función de los dos tipos de ayuda a los que acabamos de hacer referencia, qué hace la tutora en el mensaje para ofrecer a la alumna ayuda pedagógica:

AYUDA PEDAGÓGICA DE ORIENTACIÓN GENERAL	AYUDA PEDAGÓGICA DE ORIENTACIÓN CONCRETA: RETROALIMENTACIÓN BORRADOR 1
<p><b>LA TUTORA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Indica</b> a la alumna qué debe hacer en la sección “Introducción” del «Punto de partida» (en respuesta a una consulta que la alumna le plantea en el mensaje anterior).</li> <li>- <b>Le da una consigna:</b> Aplicar las normas de presentación de trabajos que le manda en el portafolio.</li> </ul>	<p><b>LA TUTORA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Informa</b> a la alumna sobre los documentos que le envía junto al mensaje y sobre cómo consultar sus observaciones en la revisión del borrador.</li> <li>- <b>Le explica</b> cómo debe enfocar la reflexión en el portafolio.</li> <li>- <b>Le aconseja</b> enviar un segundo borrador.</li> <li>- <b>Muestra empatía:</b> comprende que la cantidad de observaciones puede contrariar a la alumna y la tranquiliza.</li> <li>- <b>Muestra deseo de ayudar:</b> manifiesta deseo de que sus comentarios sean útiles.</li> <li>- <b>Se muestra accesible y disponible.</b></li> </ul>

**Tabla 2.1.** Ayuda pedagógica proporcionada por la tutora en el mensaje 01/12/09  
Fuente: Elaboración propia

Por tanto, a partir de lo que hace la tutora se puede afirmar que su discurso en este mensaje se caracteriza por ser:

- **Instruccional** (indica, da consignas, aconseja sobre aspectos relacionados con la planificación, organización y elaboración del portafolio y, especialmente, del apartado «Punto de partida»). Por ejemplo (véase el Anexo VII):

- En forma de consigna le indica a la alumna qué debe incluir y hacer en la “Introducción del «Punto de partida»:

*«Respecto a la introducción, solo tienes que comentar brevemente los puntos que vas a desarrollar a continuación. Se trata de un resumen que no debe ocupar más de cinco líneas».*

- Insta a la alumna a que aplique en el portafolio las normas de presentación de trabajos que le envía junto al mensaje:

«Por otra parte, aprovecho este mensaje para enviarte un documento con las normas de presentación que debéis seguir en la elaboración de trabajos (tipo y tamaño de letra, etc.). Por favor, aplícalas también en el Portafolio<sup>6</sup>.».

- En forma de consejo le recomienda a la alumna que le mande un segundo borrador completo del «Punto de partida» antes de realizar la entrega definitiva del documento:

«Y como todavía tenemos unos días de margen antes de la entrega definitiva del documento, te aconsejo que me mandes un último borrador con el apartado completo».

- **Informativo** (informa sobre los documentos que adjunta al mensaje y aspectos relacionados con el proceso de revisión de los borradores). Por ejemplo (véase el Anexo VII):

- Informa a la alumna sobre los documentos que adjunta al mensaje:

«Adjunto a este mensaje te envío mis comentarios sobre lo que me has enviado del documento Punto de Partida».

«Por otra parte, aprovecho este mensaje para enviarte un documento con las normas de presentación que debéis seguir en la elaboración de trabajos (tipo y tamaño de letra, etc.)».

- Informa sobre cómo consultar sus observaciones (proceso de revisión de los borradores):

«En cuanto al contenido, te informo de que en el margen derecho del documento encontrarás mis observaciones».

- **Explicativo** (explica aspectos relacionados con la elaboración de la tarea del portafolio). Por ejemplo, explica a la alumna cómo debe enfocar la reflexión en el portafolio:

«En general, te comento que no debes perder de vista que en el Portafolio no se valoran los conocimientos en sí que puedas tener, sino la capacidad que tengas para reflexionar sobre ellos y relacionarlos con tu proceso formativo y desempeño como docente.» (véase Anexo VII).

- **Afectivo-emocional** (ofrece apoyo afectivo-emocional). Por ejemplo (véase el Anexo VII):

- Se muestra empática, la tutora prevé que el número de observaciones que ha incorporado en el documento entregado por la alumna puede desanimarle y preocuparle, se adelanta y le avisa de que el objetivo es ayudarle a reflexionar sobre los aspectos que se plantean:

«En cuanto al contenido, te informo de que en el margen derecho del documento encontrarás mis observaciones. Verás que son bastantes, pero no te preocupes, la intención es que éstas te ayuden a profundizar todavía más en la reflexión<sup>7</sup>.».

- Muestra su deseo de ayudar:

«Por último, espero que todos mis comentarios te sean útiles [...]».

- Se muestra accesible y disponible para que la alumna pueda actuar con confianza y cumpla adecuadamente con la tarea que se le pide en el «Punto de partida»:

«[...] Si tienes alguna, duda, no tengas ningún reparo en ponerte en contacto conmigo».

<sup>6</sup> El subrayado es de la investigadora.

<sup>7</sup> El subrayado es de la investigadora.

Pero no solo se muestra accesible y cercana mediante lo que dice en este extracto en concreto, sino a lo largo de todo su discurso al optar por el uso del tuteo. En la variante estándar de la Península Ibérica el uso del «tú» es un indicador de confianza, conocimiento y proximidad; al contrario del uso del «usted», que denota respeto, desconocimiento y distancia (Calsamiglia y Tusón, 1999).

Se trata de muestras de apoyo afectivo que, a su vez, se ven reforzadas por otras como: «¡Ánimo!», «Un abrazo».

Todo este sustento emocional que proporciona la tutora ayuda a crear una relación entre docente y discente basada en la confianza. No obstante, en su discurso la tutora también refleja, mediante recursos lingüísticos como el uso de imperativo y de perífrasis de obligación, el rol de experta y, por tanto, dominante, que desempeña en esta relación.

Por otra parte, también resulta importante fijarse en los aspectos sobre los cuales la tutora ofrece ayuda pedagógica en el mensaje. En este sentido, se detecta que lo hace con relación a:

➤ **La tarea misma de elaborar el portafolio y, especialmente, el «Punto de partida»:**

Se trata de todos aquellos casos en los que la tutora ofrece ayuda tanto respecto al contenido como a aspectos formales del documento (véase el Anexo VII).

**- Aspectos formales:**

Aplicación de las normas de presentación de trabajos:

*«Por otra parte, aprovecho este mensaje para enviarte un documento con las normas de presentación que debéis seguir en la elaboración de trabajos (tipo y tamaño de letra, etc.). Por favor, aplícalas también en el Portafolio<sup>8</sup>».*

**- Contenido**

Cómo elaborar la introducción del «Punto de partida»:

*«Respecto a la introducción, solo tienes que comentar brevemente los puntos que vas a desarrollar a continuación. Se trata de un resumen que no debe ocupar más de cinco líneas».*

Cómo enfocar la reflexión:

*«En general, te comento que no debes perder de vista que en el Portafolio no se valoran los conocimientos en sí que puedas tener, sino la capacidad que tengas para reflexionar sobre ellos y relacionarlos con tu proceso formativo y desempeño como docente.».*

La ayuda que la tutora proporciona sobre la aplicación de las normas de presentación de trabajos y sobre cómo elaborar la introducción del «Punto de partida», como se ha indicado anteriormente, tiene una orientación general; y en cambio, la ayuda que consiste en guiar a la alumna en cómo enfocar la reflexión es una retroalimentación que emana directamente del trabajo realizado por la alumna en el borrador 1.

➤ **La tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica del portafolio y, especialmente, el «Punto de partida»:**

Se trata de todos aquellos casos en los que se ofrece ayuda respecto a fechas de entrega, procedimiento, tutores asignados, proceso de revisión (envío de borradores, observaciones,

---

<sup>8</sup> El subrayado es de la investigadora.

etc.). En el mensaje foco de análisis, la tutora ofrece ayuda en tres ocasiones respecto al **proceso de revisión del «Punto de partida»**: al informar a la alumna sobre los documentos que le adjunta y sobre cómo consultar sus observaciones, y al aconsejarle que le envíe un segundo borrador (véase el Anexo VII):

*«Adjunto a este mensaje te envío mis comentarios sobre lo que me has enviado del documento Punto de Partida».*

*«En cuanto al contenido, te informo de que en el margen derecho del documento encontrarás mis observaciones».*

*«Y como todavía tenemos unos días de margen antes de la entrega definitiva del documento, te aconsejo que me mandes un último borrador con el apartado completo».*

En los tres casos la ayuda que proporciona la tutora es una retroalimentación que emana directamente del trabajo realizado por la alumna en el borrador 1.

➤ **Aspectos afectivo-emocionales:**

Se trata de todos aquellos casos en los que la tutora ofrece apoyo afecto-emocional, imprescindible para que la alumna pueda llevar a cabo la tarea encomendada. Consiste en una retroalimentación afectivo-emocional que la tutora proporciona directamente en relación con el trabajo realizado por la alumna en el borrador 1. Consúltense ejemplos en la descripción que más arriba se ha realizado del discurso afectivo-emocional.

En la siguiente tabla se muestra un resumen sobre lo explicado hasta aquí en relación con los aspectos objeto de ayuda pedagógica:

		TIPO DE AYUDA PEDAGÓGICA	
		Orientación general	Orientación concreta: Retroalimentación Borrador 1
<b>OBJETO DE AYUDA PEDAGÓGICA</b>	<b>Tarea de elaborar el portafolio / el «Punto de partida»</b>	<b>ASPECTOS FORMALES:</b> - Aplicación normas presentación trabajos. <b>CONTENIDO:</b> - Cómo elaborar la introducción del «Punto de partida».	<b>CONTENIDO:</b> - Enfoque de la reflexión
	<b>Tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica del portafolio / el «Punto de partida»</b>		<b>PROCESO DE REVISIÓN:</b> - Documentos adjuntos - Cómo consultar las observaciones - Entrega segundo borrador
	<b>Aspectos afectivo-emocionales</b>		- Comprensión - Confianza - Disponibilidad - Cercanía

**Tabla 2.2.** Tipo y objeto de ayuda pedagógica proporcionada por la tutora en el mensaje del 01/12/09  
Fuente: Elaboración propia

## 2.2. Ayuda pedagógica recibida en el primer borrador del «Punto de partida»

La tutora emplea dos procedimientos para ofrecer retroalimentación a la alumna en el mismo documento del borrador (véase el Anexo X):

- a) En 8 ocasiones mediante la herramienta “Insertar comentario” del procesador de texto *Word*.
- b) Y una vez en el mismo cuerpo del texto, resaltando la observación en amarillo y asignándole un comentario.

A continuación, en la tabla siguiente se detalla qué hace la tutora para proporcionar retroalimentación a la alumna sobre el primer borrador del «Punto de partida»:

AYUDA PEDAGÓGICA DE ORIENTACIÓN CONCRETA: RETROALIMENTACIÓN BORRADOR 1
<p><b>LA TUTORA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <b>Explica</b> a la alumna qué debe y no debe hacer en el portafolio (contenido) y cómo debe enfocar la reflexión en el portafolio.</li><li>- <b>Le da consignas y / o consejos</b> en relación con el contenido y el formato del «Punto de partida»</li><li>- <b>Le plantea preguntas</b> para estimular la reflexión.</li></ul>

**Tabla 2.3.** Retroalimentación proporcionada por la tutora en la revisión del primer borrador del «Punto de partida»

Fuente: Elaboración propia

Por tanto, a partir de lo que hace la tutora se puede afirmar que su discurso en la revisión del primer borrador del «Punto de partida» se caracteriza por ser:

- **Explicativo** (explica y realiza aclaraciones, observaciones y apreciaciones sobre cuestiones relativas a la elaboración de la tarea del «Punto de partida»: el contenido y cómo enfocar la reflexión). Por ejemplo:

- Le realiza observaciones sobre el contenido del portafolio: qué se debe y no se debe hacer:

*«No se trata de responder una por una a las preguntas que se plantean en el documento informativo, sino de escribir un texto bien trabado y coherente en el que se traten todas las ideas que se pretenden estimular a partir de la formulación de esas preguntas».* (Extracto del comentario 2 insertado en el texto, véase el Anexo X)

- Le explica cómo debe enfocar la reflexión en el portafolio:

*« [...] La elaboración del Portafolio es un trabajo básicamente introspectivo, así que es importante que reflexiones sobre lo que estas vivencias te han aportado. No se trata solamente de exponer o describir lo que has hecho, sino de analizarlo. Ten en cuenta que el portafolio es algo que te tiene que servir a ti principalmente como elemento de reflexión para avanzar en tu formación profesional y, por eso, lo importante es que reflexiones explícitamente sobre lo que ha supuesto para ti realizar estas prácticas docentes, estudios y cursos y, a poder ser, relacionándolo con la didáctica de LE o E/LE<sup>9</sup>».* (Extracto del comentario 7 insertado en el texto, véase el Anexo X)

- **Instruccional** (da consignas y/o consejos sobre aspectos relacionados con la elaboración del «Punto de partida»: contenido y formato). Por ejemplo:

- Respecto al contenido del «Punto de partida»:

<sup>9</sup> El subrayado es de la tutora.



«Esta información debes incluirla mejor en el apartado “Expectativas de formación”. El último.». (Comentario 3 insertado en el texto, véase el Anexo X)

«De acuerdo, Lafayette, pero estas experiencias solo las debes citar siempre y cuando las consideres relevantes en tu proceso formativo como docente y, además, debes explicar por qué.». (Extracto del comentario 7 insertado en el texto, véase el Anexo X)

«Lafayette, te comento que sería muy interesante que en este apartado hicieras referencia también a tu experiencia como aprendiz de otras lenguas.». (Extracto del comentario 9 insertado en el texto, véase el Anexo X)

- Respecto al formato del «Punto de partida»:

«Lafayette, no debes incluir este índice porque el “Punto de partida” es un apartado más del Portafolio y, por tanto, forma parte de un índice más amplio.». (Comentario 1 insertado en el texto, véase el Anexo X)

«Es mejor que no incluyas estos subtítulos.». (Extracto del comentario 2 insertado en el texto, véase el Anexo X)

- Respecto a ambos aspectos, el contenido y el formato del «Punto de partida»:

«Lo mismo: saca este subtítulo. Además, ten en cuenta que en los párrafos que siguen a continuación estás haciendo referencia tanto a experiencias formativas como docentes, aunque éstas últimas no sean remuneradas.». (Comentario 4 insertado en el texto, véase el Anexo X)

Para dar consignas o consejos, la tutora emplea los siguientes recursos lingüísticos:

- La perífrasis de obligación *deber + infinitivo (-no- debes...)*

- La expresión *es mejor que + subjuntivo*

- El imperativo

- El condicional (*sería muy interesante...*)

Utiliza el imperativo y la perífrasis de obligación *deber + infinitivo* para indicar a la alumna que debe realizar algo de forma obligatoria. Por otra parte, recurre a fórmulas más suaves y menos impositivas como el condicional y la expresión *es mejor que*, las cuales dejan la decisión final en manos de la alumna, para aconsejar. En última instancia, ella es quien debe responsabilizarse de su portafolio.

➤ **Indagador** (plantea preguntas que pretenden orientar la reflexión de la alumna). Por ejemplo:

- La focalización de la atención, la observación y el análisis de aspectos concretos de una determinada experiencia pasada de manera detenida (aportaciones, aprendizajes, conocimientos):

«¿Cómo les “acompañaste”? ¿Cómo les enseñabas? ¿Qué te aportó esta experiencia? ¿Qué aspectos consideras que te van a ser útiles o lo son ya para desenvolverte como profesora de español LE?». (Comentario 5 insertado en el texto, véase el Anexo X)

«¿No puedes decir nada sobre esta experiencia de aprendizaje? ¿Qué ha significado para ti? ¿Qué aprendizajes puedes destacar como más significativos? ¿Por qué? ¿Y los profesores que tuviste? ¿Seguían todos una misma metodología? ¿Con cuál te sentías más cómoda? ¿Por qué?». (Comentario 6 insertado en el texto, véase el Anexo X)

« [...] ¿Qué te han aportado? ¿Por qué? ¿Cómo han repercutido en tu proceso de formación?». (Extracto del comentario 7 insertado en el texto, véase el Anexo X)

« [...] *¿Cuál/es es/son tu/s lengua/s maternas/s? ¿Las aprendiste de la misma manera? ¿Tienes el mismo nivel en las dos? ¿Por qué? ¿Qué otras lenguas has aprendido o estás aprendiendo? ¿Qué balance puedes hacer del enfoque metodológico en el que consideras que se basaban tus profesores? ¿Cuál te convenía más? ¿Por qué? (Aspectos positivos y/o negativos) ¿Qué perfil de profesor te gustaba más? ¿Por qué? ¿Crees que tú reúnes esas cualidades? ¿Por qué? Si no es así, ¿qué crees que puedes hacer para reunirlos? [...]*». (Extracto del comentario 9 insertado en el texto, véase el Anexo X)

- La comparación de diferentes aspectos. En el ejemplo siguiente, la comparación de sentimientos en relación con experiencias distintas:

« [...] *¿Con cuál te sentías más cómoda? ¿Por qué? [...]*» (Extracto del comentario 6 insertado en el texto, véase el Anexo X)

- El razonamiento del por qué de algo:

«*¿Por qué?*» (Comentario 8 insertado en el texto, véase Anexo X)

En este comentario la tutora le pregunta a la alumna por qué considera que los profesores deben transmitir conocimientos tanto lingüísticos como sociales de la lengua en cuestión. Deben hacer llegar, del mismo modo, la gramática como la información relativa a la cultura donde esta se habla.

- La puesta en relación de ideas, experiencias:

« [...] *¿De qué manera consideras que tus experiencias como aprendiente de otras lenguas pueden ayudarte a progresar en tu papel de profesora? [...]*». (Extracto del comentario 9 insertado en el texto, véase el Anexo X)

- La focalización de la atención, la observación y el análisis de creencias y opiniones propias:

« [...] *¿Cómo crees que debe enseñarse una lengua extranjera? ¿Qué aspectos consideras que deben tenerse en cuenta? ¿Por qué?*». (Extracto del comentario 9 insertado en el texto, véase el Anexo X)

Este es el tipo de estrategia pedagógica discursiva, la indagadora, a la que con mayor frecuencia recurre la tutora: al planteamiento de preguntas que favorezcan y guíen la reflexión de la alumna. Por este motivo, resulta apropiado detenerse un poco en analizar el tipo de preguntas que formula.

Se trata de preguntas abiertas que no admiten un sí o no por respuesta sino que invitan a la alumna a razonar o justificar, describir, relacionar o analizar los diferentes aspectos que se plantean. Por ejemplo, este es el caso en que la tutora plantea preguntas que buscan que la alumna centre la atención, observe y analice aspectos concretos de una determinada experiencia pasada (aportaciones, aprendizajes, conocimientos):

«*¿Cómo les “acompañaste”? ¿Cómo les enseñabas? ¿Qué te aportó esta experiencia? ¿Qué aspectos consideras que te van a ser útiles o lo son ya para desenvolverte como profesora de español LE?*». (Extracto del comentario 5 insertado en el texto, véase el Anexo X)

Asimismo, también se detecta un caso de evocación del presente en el futuro cuando la tutora pregunta a la alumna de qué manera considera que su experiencia cómo aprendiente de otras lenguas puede ayudarle a progresar en su desarrollo profesional como profesora:

« [...] *¿De qué manera consideras que tus experiencias como aprendiente de otras lenguas pueden ayudarte a progresar en tu papel de profesora? [...]*». (Extracto del comentario 9 insertado en el texto, véase el Anexo X)

## ➤ **Afectivo-emocional**

La tutora interpela directamente a la alumna por su nombre. Por ejemplo:

*«De acuerdo, Lafayette, pero estas experiencias solo las debes citar siempre y cuando las consideres relevantes en tu proceso formativo como docente [...]».* (Extracto del comentario 7 insertado en el texto, véase el Anexo X)

Para realizar el análisis aquí presentado es necesario atomizar el discurso de la tutora, pero, lógicamente, lo más usual es que en un mismo comentario combine diferentes tipos de discurso. Sirva como ejemplo:

\* Comentario 7 insertado en el texto:

*«De acuerdo, Lafayette, pero estas experiencias solo las debes citar siempre y cuando las consideres relevantes en tu proceso formativo como docente y, además, debes explicar por qué. ¿Qué te han aportado? ¿Por qué? ¿Cómo han repercutido en tu proceso de formación? La elaboración del Portafolio es un trabajo básicamente introspectivo, así que es importante que reflexiones sobre lo que estas vivencias te han aportado. No se trata solamente de exponer o describir lo que has hecho, sino de analizarlo. Ten en cuenta que el portafolio es algo que te tiene que servir a ti principalmente como elemento de reflexión para avanzar en tu formación profesional y, por eso, lo importante es que reflexiones explícitamente sobre lo que ha supuesto para ti realizar estas prácticas docentes, estudios y cursos y, a poder ser, relacionándolo con la didáctica de LE o E/LE.<sup>10</sup>».* (Véase el Anexo X)

En este caso, como se puede apreciar, la tutora proporciona información a la alumna de tres maneras diferentes:

- Le da una consigna: cuándo debe aludir a una experiencia (contenido).
- Le plantea preguntas: que le permitan reflexionar y evaluar qué le han aportado las experiencias y cómo han repercutido en su proceso formativo.
- Le explica y le aclara qué se espera que haga en el portafolio.

Por lo tanto, el comentario recoge un discurso de carácter instruccional, indagador y explicativo.

Otro ejemplo lo encontramos en el comentario 9:

*«Lafayette, te comento que sería muy interesante que en este apartado hicieras referencia también a tu experiencia como aprendiente de otras lenguas. ¿Cuál/es es/son tu/s lengua/s maternas/s? ¿Las aprendiste de la misma manera? ¿Tienes el mismo nivel en las dos? ¿Por qué? ¿Qué otras lenguas has aprendido o estás aprendiendo? ¿Qué balance puedes hacer del enfoque metodológico en el que consideras que se basaban tus profesores? ¿Cuál te convencía más? ¿Por qué? (Aspectos positivos y/o negativos) ¿Qué perfil de profesor te gustaba más? ¿Por qué? ¿Crees que tú reúnes esas cualidades? ¿Por qué? Si no es así, ¿qué crees que puedes hacer para reunir las? ¿De qué manera consideras que tus experiencias como aprendiente de otras lenguas pueden ayudarte a progresar en tu papel de profesora?, ¿cómo crees que debe enseñarse una lengua extranjera? ¿Qué aspectos consideras que deben tenerse en cuenta? ¿Por qué?, etc.»* (véase el Anexo X)

En esta ocasión, la tutora le aconseja que reflexione también sobre sus experiencias como aprendiente de otras lenguas (tema por el cual no se pregunta en el documento guía para la elaboración del portafolio) – discurso instruccional - y, a continuación, le plantea preguntas para orientar su reflexión – discurso indagador -.

Por último, respecto al tipo de discurso que emplea la tutora para ofrecer retroalimentación a la alumna, cabe destacarse también que se trata de un discurso escrito con marcas de oralidad. Marcas que reflejan que la tutora establece con la alumna un discurso claramente interactivo. Estos rasgos de oralidad son: la apelación directa al «otro» (en este caso a la

<sup>10</sup> El subrayado es de la tutora.

alumna a través de su nombre de pila, por ejemplo, véase el comentario 1, Anexo X); el uso de la modalidad interrogativa (a través del planteamiento de preguntas, véanse los ejemplos de más arriba); y el uso de retroalimentadores como «de acuerdo» en el comentario 7:

*«De acuerdo, Lafayette, pero estas experiencias solo las debes citar siempre y cuando las consideres relevantes en tu proceso formativo como docente y, además, debes explicar por qué. [...]».* (Extracto del comentario 7 insertado en el texto, véase el Anexo X)

Asimismo, estas marcas también desempeñan un papel afectivo-emocional, puesto que favorecen una interacción simétrica y cercana entre alumna y tutora (sin olvidarnos del tuteo, que, como se ha comentado anteriormente, denota proximidad en el español de la Península Ibérica).

Por otra parte, también resulta importante fijarse en qué aspectos son objeto de retroalimentación por parte de la tutora en la revisión del primer borrador. En este sentido, se detecta que la tutora ofrece retroalimentación relativa a:

➤ **La tarea misma de elaborar el portafolio y, especialmente, el «Punto de partida»:**

Se trata de todos aquellos casos en los que la tutora ofrece ayuda tanto respecto al contenido como a aspectos formales del documento.

**- Aspectos formales:**

Apartados del «Punto de Partida»: No incluir índice.

*«Lafayette, no debes incluir este índice porque el “Punto de partida” es un apartado más del Portafolio y, por tanto, forma parte de un índice más amplio.»* (Comentario 1 insertado en el texto, véase el Anexo X)

**- Contenido**

*Organización temática:*

*«Esta información debes incluirla mejor en el apartado “Expectativas de formación”. El último.»* (Comentario 3 insertado en el texto, véase el Anexo X)

*Disposición textual:*

*«Es mejor que no incluyas estos subtítulos. No se trata de responder una por una a las preguntas que se plantean en el documento informativo, sino de escribir un texto bien trabado y coherente en el que se traten todas las ideas que se pretenden estimular a partir de la formulación de esas preguntas.»* (Comentario 3 insertado en el texto, véase el Anexo X)

Estas apreciaciones tienen una repercusión directa en la reflexión que la alumna genera, pues el hecho de solicitar la redacción de un texto unitario estimula el establecimiento de relaciones entre las ideas que recoge. Por el contrario, la distribución de los temas en apartados diferentes entorpece el establecimiento de conexiones y relaciones.

Temas objeto de reflexión:

*«¿Cómo les “acompañaste”? ¿Cómo les enseñabas? ¿Qué te aportó esta experiencia? ¿Qué aspectos consideras que te van a ser útiles o lo son ya para desenvolverte como profesora de español LE?»* (Comentario 5 insertado en el texto, véase el Anexo X)

*«¿No puedes decir nada sobre esta experiencia de aprendizaje? ¿Qué ha significado para ti? ¿Qué aprendizajes puedes destacar como más significativos? ¿Por qué? ¿Y los profesores que tuviste? ¿Seguían todos una misma metodología? ¿Con cuál te sentías más cómoda? ¿Por qué?»* (Comentario 6 insertado en el texto, véase el Anexo X)

«Lafayette, te comento que sería muy interesante que en este apartado hicieras referencia también a tu experiencia como aprendiente de otras lenguas. ¿Cuál/es es/son tu/s lengua/s maternas/s? ¿Las aprendiste de la misma manera? ¿Tienes el mismo nivel en las dos? ¿Por qué? ¿Qué otras lenguas has aprendido o estás aprendiendo? [...]» (Extracto del comentario 9 insertado en el texto, véase el Anexo X)

Cómo enfocar la reflexión:

«De acuerdo, Lafayette, pero estas experiencias solo las debes citar siempre y cuando las consideres relevantes en tu proceso formativo como docente y, además, debes explicar por qué. ¿Qué te han aportado? ¿Por qué? ¿Cómo han repercutido en tu proceso de formación? La elaboración del Portafolio es un trabajo básicamente introspectivo, así que es importante que reflexiones sobre lo que estas vivencias te han aportado. No se trata solamente de exponer o describir lo que has hecho, sino de analizarlo. Ten en cuenta que el portafolio es algo que te tiene que servir a ti principalmente como elemento de reflexión para avanzar en tu formación profesional y, por eso, lo importante es que reflexiones explícitamente sobre lo que ha supuesto para ti realizar estas prácticas docentes, estudios y cursos y, a poder ser, relacionándolo con la didáctica de LE o E/LE». (Comentario 7 insertado en el texto, véase el Anexo X)

Se observa que la retroalimentación relativa al contenido de la reflexión predomina más y, además, comporta cambios de mayor calado (véase el análisis del segundo borrador en el Anexo VI).

La ayuda que la tutora proporciona a Lafayette es una retroalimentación que emana directamente del trabajo realizado por la alumna en el borrador 1. En la siguiente tabla se muestra un resumen sobre lo explicado hasta aquí en relación con los aspectos objeto de retroalimentación:

		<b>TIPO DE AYUDA PEDAGÓGICA</b>
		<b>Orientación concreta: Retroalimentación Borrador 1</b>
<b>OBJETO DE RETROALIMENTACIÓN</b>	<b>Tarea de elaborar el portafolio / el «Punto de partida»</b>	<b>I. ASPECTOS FORMALES:</b> - Apartados del «Punto de partida».  <b>II. CONTENIDO:</b> <b>ORGANIZACIÓN TEXTUAL Y DISCURSIVA:</b> - Organización temática - Disposición textual <b>REFLEXIÓN:</b> - Temas objeto de reflexión - Enfoque de la reflexión
	<b>Aspectos afectivo-emocionales</b>	- Cercanía (interpelación por su nombre)

**Tabla 2.4.** Tipo y objeto de ayuda pedagógica proporcionada por la tutora en la retroalimentación del primer borrador del «Punto de partida»

Fuente: Elaboración propia

Por último, a continuación se incluye una tabla en la que se puede obtener una visión general de la ayuda pedagógica que ha recibido Lafayette respecto al borrador 1 del «Punto de partida»:

AYUDA PEDAGÓGICA							
Durante la fase de revisión del primer borrador del «Punto de Partida»							
CARACTERÍSTICAS DISCURSIVAS							
TIPO	AGENTE	CANAL	OBJETO	Informativo	Instruccional	Explicativo	
DE ORIENTACIÓN GENERAL SOBRE LA TAREA DE ELABORAR EL PORTAFOLIO / PUNTO DE PARTIDA.	TUTORA	Mensaje en el que envía en documento adjunto RB1 <sup>11</sup> : 01/12/09	<b>Tarea de elaborar PT<sup>12</sup> /</b> PP13: Aspectos formales: - Aplicación normas presentación trabajos. Contenido: - Cómo elaborar la introducción del «Punto de partida».		<b>Indica:</b> Qué debe hacer en la sección introducción PP (respuesta pregunta). <b>Da una consigna:</b> Aplicar normas de presentación trabajos en el PP.		Afectivo-Emocional
DE ORIENTACIÓN CONCRETA: RETROALIMENTACIÓN SOBRE EL PRIMER BORRADOR DEL PUNTO DE PARTIDA.	TUTORA	Mensaje en el que envía en documento adjunto RB1: 01/12/09	- <b>Tarea de elaborar PT /</b> PP: Contenido: Enfoque de la reflexión - <b>Tarea de planificar, gestionar y organizar actividad académica PT /</b> PP: Proceso revisión: Documentos adjuntos Consultar observaciones Entrega 2º borrador - <b>Aspectos afectivo-emocionales</b>	<b>Informa sobre:</b> - Documentos adjuntos - Cómo consultar sus observaciones en RB1	<b>Aconseja:</b> Entregar un segundo borrador.	<b>Realiza observaciones sobre:</b> Cómo debe enfocar la reflexión en el PT.	<b>Muestra empatía:</b> comprende que la cantidad de observaciones puede contrariar a la alumna y la tranquiliza <b>Muestra deseo de ayudar:</b> manifiesta deseo de que sus comentarios sean útiles. <b>Se muestra accesible y disponible:</b> uso del tuteo. <b>Se muestra cercana:</b> uso del tuteo, interpelación.
		En el 1er borrador PP.	<b>Tarea de elaborar PT / PP:</b> Aspectos formales: - Apartados PP. Contenido: ORGANIZACIÓN TEXTUAL Y DISCURSIVA: - Organización temática - Disposición textual REFLEXIÓN: - Temas objeto de reflexión - Enfoque de la reflexión		<b>Da consignas y/o consejos sobre el contenido y el formato del PP.</b>	<b>Realiza observaciones, aclaraciones sobre:</b> * El contenido PP: que se debe hacer y que no. * Cómo enfocar la reflexión en el PP.	<b>Plantea preguntas para estimular la reflexión</b>

**Tabla 2.5.** Ayuda pedagógica durante la fase de revisión del primer borrador del apartado «Punto de partida»  
Fuente: Elaboración propia.

<sup>11</sup> Revisión primer borrador.

<sup>12</sup> PT = Portafolio

<sup>13</sup> PP = Punto de partida

### 3. Repercusiones en el segundo borrador del «Punto de partida» de la ayuda pedagógica recibida en el primero

La ayuda pedagógica que la tutora proporciona a Lafayette respecto al primer borrador del «Punto de partida» tiene las siguientes repercusiones en el segundo borrador:

#### 3.1. Efectos generales de la ayuda pedagógica

Parte de la ayuda pedagógica que la alumna recibe en relación con el primer borrador del «Punto de partida» tiene las siguientes repercusiones en su actuación durante el proceso de elaboración de este apartado, la alumna:

- Consulta los documentos adjuntos al correo y las observaciones que la tutora le realiza respecto al primer borrador, y las tiene en cuenta en la elaboración del segundo. Esto se origina a partir de las siguientes intervenciones tutoriales:

\* Fragmento de retroalimentación del correo en el que le manda la revisión del primer borrador del «Punto de partida» (01/12/09, ver el Anexo VII):

*«Adjunto a este mensaje te envío mis comentarios sobre lo que me has enviado del documento Punto de Partida».*

*«En cuanto al contenido, te informo de que en el margen derecho del documento encontrarás mis observaciones».*

- Entrega un segundo borrador antes de enviar la versión definitiva del «Punto de partida» a partir de la siguiente intervención de la tutora:

\* Fragmento de retroalimentación del correo en el que le manda la revisión del primer borrador del «Punto de partida» (01/12/09, ver el Anexo VII):

*«Y como todavía tenemos unos días de margen antes de la entrega definitiva del documento, te aconsejo que me mandes un último borrador con el apartado completo».*

#### 3.2. Efectos de la ayuda pedagógica sobre aspectos formales del segundo borrador

La ayuda pedagógica que la tutora facilita a la alumna sobre aspectos formales supone que en el segundo borrador Lafayette:

- Aplique las normas de presentación de trabajos en la elaboración del «Punto de partida». Esto tiene lugar a partir de la siguiente intervención tutorial:

\* Fragmento de retroalimentación del correo en el que le manda la revisión del primer borrador del «Punto de partida» (01/12/09, ver el Anexo VII):

*«Por otra parte, aprovecho este mensaje para enviarte un documento con las normas de presentación que debéis seguir en la elaboración de trabajos (tipo y tamaño de letra, etc.). Por favor, aplícalas también en el Portafolio<sup>14</sup>».*

- No incluya el índice del «Punto de partida» que incorporó en el primer borrador (ver el Anexo V). Este cambio se produce a partir de la siguiente intervención tutorial:

---

<sup>14</sup> El subrayado es de la investigadora.

\* Comentario 1 insertado en el texto del primer borrador (ver Anexo el X):

*«Lafayette, no debes incluir este índice porque el “Punto de partida” es un apartado más del Portafolio y, por tanto, forma parte de un índice más amplio.»*

### 3.3. Efectos de la ayuda pedagógica sobre la reflexión de la alumna

La ayuda pedagógica que la tutora facilita a la alumna sobre aspectos relacionados con la reflexión del «Punto de partida» afecta en la elaboración del segundo borrador a cuestiones relativas a la organización textual y discursiva, el enfoque y el tono, y los temas objeto de reflexión. A continuación, se explica cómo por separado:

#### ➤ Organización textual y discursiva

Las observaciones que la tutora realiza en el primer borrador respecto a la organización temática y a la disposición textual suponen que la alumna presente un segundo borrador estructurado de una manera totalmente diferente al primero. En primer lugar, abandona la disposición textual pregunta-respuesta y elabora un texto unitario. Esto estimula en la alumna un proceso cognitivo de puesta en relación de ideas, experiencias y temas que a la vez genera nuevos procesos y ciclos autorreguladores. Un ejemplo de ello se encuentra en el siguiente extracto:

*«Con todo esto, gracias a estas pequeñas experiencias formativas que me han hecho reflexionar a lo largo de los años, hoy en día tengo algunas ideas iniciales sobre la enseñanza E/LE<sup>15</sup>. A continuación doy respuesta a preguntas como qué enseñar, cómo enseñar una lengua extranjera y cuándo aprenderla» (párrafo 4) (ver el Anexo V).*

En este caso, tras poner en relación sus experiencias formativas y las creencias iniciales que tiene sobre la enseñanza de E/LE, la alumna manifiesta un proceso autorregulador de toma de conciencia de que la reflexión generada a partir de sus experiencias formativas ha forjado las ideas que actualmente tiene sobre el campo de la didáctica de E/LE.

Se observa otro ejemplo en el extracto:

*«Mis **representaciones iniciales** sobre la didáctica del español como lengua extranjera son, en cierto modo, limitadas o muy básicas. Sí que es cierto que no parto de cero ya que a lo largo de mi formación como maestra he recibido conocimientos de didáctica general. Estudiar en la universidad ha sido una de las experiencias formativas que más han marcado mi vida hasta ahora ya que me ha proporcionado unos conocimientos esenciales para mi labor como maestra. Estos aprendizajes me han sido muy útiles para entender el proceso de enseñanza- aprendizaje, observando qué elementos forman parte de este, y me han permitido ver la educación desde una visión global y amplia, estableciendo criterios pedagógicos para mi actuación docente. A pesar de esta formación global, considero que, durante mis años de formación, el programa de maestro/a de educación infantil carecía de oferta en formación de didáctica de lenguas extranjeras» (párrafo 2, ver el Anexo V).*

En esta ocasión Lafayette pone en relación su experiencia formativa en la universidad con sus representaciones iniciales sobre la didáctica del ELE y manifiesta el primer ciclo autorregulador en la reflexión. Este está formado por una fase de concienciación (manifiesta conciencia de que sus conocimientos y representaciones iniciales sobre didáctica de ELE son básicos y muy limitados, pero no parte de cero); una fase de control (va un paso más allá y busca una explicación sobre por qué es así); y una nueva fase de concienciación (el proceso de búsqueda de una explicación le lleva a tomar conciencia de lo que le han aportado sus experiencias formativas en los estudios universitarios).

---

<sup>15</sup> El subrayado es de la investigadora.



Estos cambios se dan a partir de las siguientes intervenciones tutoriales:

\* Comentario 2 insertado en el texto del primer borrador (ver el Anexo X):

*«Es mejor que no incluyas estos subtítulos. No se trata de responder una por una a las preguntas que se plantean en el documento informativo, sino de escribir un texto bien trabado y coherente en el que se traten todas las ideas que se pretenden estimular a partir de la formulación de esas preguntas».*

\* Extracto comentario 4 insertado en el texto del primer borrador (ver Anexo X):

*«Lo mismo: saca este subtítulo».*

Asimismo, Lafayette en el segundo borrador presenta una introducción al «Punto de partida» con un contenido acorde con las instrucciones que la tutora le dio en la retroalimentación del correo en el que le manda la revisión del primer borrador del documento (01/12/09, ver el Anexo VII):

*«Respecto a la introducción, solo tienes que comentar brevemente los puntos que vas a desarrollar a continuación. Se trata de un resumen que no debe ocupar más de cinco líneas».*

Por otra parte, Lafayette en el segundo borrador elabora un texto con mayor coherencia temática y presenta los temas según el orden pautado en el material de apoyo e indicado por la tutora en la revisión.

En cuanto a la coherencia temática, se aprecia que en el segundo borrador es mayor porque ya no se dan casos, como ocurre en el primero, en que la alumna anuncia un tema y después desarrolla otro. Por lo que se refiere al orden de presentación de los temas, en el primer borrador, Lafayette expone cuáles son los objetivos que se plantea en relación con el curso de Postgrado al principio del documento y, en cambio, en el segundo borrador no toca este tema porque el documento está inacabado y se entiende que en la versión definitiva hará referencia al mismo al final.

Estos cambios se producen a partir de las siguientes intervenciones tutoriales:

\* Comentario 3 insertado en el texto del primer borrador (ver el Anexo X):

*«Esta información debes incluirla mejor en el apartado “Expectativas de formación”. El último».*

\* Extracto comentario 4 insertado en el texto del primer borrador (ver el Anexo X):

*« [...] Además, ten en cuenta que en los párrafos que siguen a continuación estás haciendo referencia tanto a experiencias formativas como docentes, aunque éstas últimas no sean remuneradas».*

### ➤ **Enfoque y temas objeto de reflexión**

La retroalimentación que la tutora proporciona a Lafayette sobre el primer borrador del «Punto de partida» repercute en el segundo borrador tanto en los temas objeto de reflexión como en cómo enfoca esta reflexión.

En cuanto a los **temas objeto de reflexión**, a continuación se detallan las repercusiones que tienen en el segundo borrador las observaciones de la tutora:

- En primer lugar, la intervención tutorial supone una mayor elaboración y profundización en la búsqueda de la explicación por la cual considera que su experiencia docente siempre ha sido importante en su vida. Es decir, refuerza la fase de control del ciclo de autorregulación detectado en relación con la unidad temática «Experiencias docentes: necesidades formativas» (véase el anexo V), en la que después de una primera fase en la que toma

conciencia de la importancia que ha tenido la experiencia docente en su vida, va un paso más allá y busca una explicación sobre por qué es así.

A partir de la intervención tutorial llevada a cabo en el comentario 5 insertado en el texto del primer borrador (véase más abajo), Lafayette en el segundo borrador describe qué le aportó su experiencia como voluntaria en el Centre Promoció Social Francesc Palau y estas aportaciones constituyen una de las razones por las cuales considera que su experiencia docente siempre ha sido importante en su vida:

Intervención tutorial – Comentario 5 del primer borrador (véase el Anexo X):

*«¿Cómo les “acompañaste”? ¿Cómo les enseñabas? ¿Qué te aportó esta experiencia? ¿Qué aspectos consideras que te van a ser útiles o lo son ya para desenvolverte como profesora de español LE?».*

Repercusión de la intervención tutorial en el segundo borrador (véase el Anexo V):

*«Acompañar a estos niños y niñas, para mi significaba primero de todo, ser un apoyo emocional y motivador en el aprendizaje. Después, poner a su disposición conocimientos sobre la lengua catalana que ellos necesitaban para poder sobrevivir en el aula, desde frases que necesitaban para comunicarse a vocabulario sobre diferentes temas. Recuerdo que raras veces les expliqué gramática en sí, como teoría. Adaptábamos los aprendizajes al momento, a lo que ellos necesitaban para expresarse en el contexto real del aula o para hacer los deberes de la escuela. Por otro lado, recuerdo que utilizábamos unos libros que nos proporcionaba la Generalitat de Catalunya. En estos libros encontrábamos imágenes sobre diferentes espacios (la playa, la montaña, el supermercado...) y a partir de estas, improvisábamos conversaciones e historias sobre distintos temas. Después de esta experiencia entendí que para aprender un idioma se necesita interés, que este te sirva para algo. Aprender un idioma tiene una clara función comunicativa, por esta razón, si queremos motivar a nuestros alumnos, estos tienen que sentir el aprendizaje como algo personal, constructivo y muy significativo. Por otra parte, ya sabemos que los niños/as cuando no les interesa algo desconectan rápidamente. Durante los cuatro años en que colaboré en el taller, pude observar que lo que a un niño le interesaba, a otro le parecía aburridísimo. Encontrar la manera de motivar a cada uno de ellos fue una de las tareas más difíciles para mí, y creo que todos los recursos que llegué a utilizar son lo que hoy en día todavía tengo en mi maleta de maestra».*

- Por otra parte, las preguntas que la tutora lanza a Lafayette en el primer borrador sobre su experiencia formativa en la universidad propician la manifestación en el segundo borrador del primer ciclo autorregulador, relacionado con la unidad temática 2: «Representaciones y creencias iniciales sobre la didáctica de ELE / LLEE». En este caso, a partir de la intervención tutorial llevada a cabo en el comentario 6 insertado en el texto del primer borrador (véase más abajo), Lafayette pone en relación la formación recibida en sus estudios universitarios de Magisterio con sus conocimientos y representaciones iniciales sobre la didáctica de ELE y de ahí surge un ciclo autorregulador que explicita en el segundo borrador. Tal como se ha indicado anteriormente, este ciclo autorregulador está formado por una fase en la que manifiesta la toma de conciencia de que sus conocimientos y representaciones iniciales sobre la didáctica de ELE son básicos y muy limitados, pero no parte de cero; una fase de control en la que va más allá y busca una explicación sobre por qué es así; y una fase de concienciación (el proceso de búsqueda de una explicación le lleva a tomar conciencia de lo que le han aportado sus experiencias formativas en los estudios universitarios):

Intervención tutorial – Comentario 6 del primer borrador (véase el Anexo X):

*«No puedes decir nada sobre esta experiencia de aprendizaje? ¿Qué ha significado para ti? ¿Qué aprendizajes puedes destacar como más significativos? ¿Por qué? ¿Y los profesores que tuviste? ¿Seguían todos una misma metodología? ¿Con cuál te sentías más cómoda? ¿Por qué?»*

Repercusión de la intervención tutorial en el segundo borrador (párrafo 2, ver el Anexo V):

*«Mis **representaciones iniciales**<sup>16</sup> sobre la didáctica del español como lengua extranjera son, en cierto modo, limitadas o muy básicas. Sí que es cierto que no parto de cero ya que a lo largo de mi formación como maestra he recibido conocimientos de didáctica general. Estudiar en la universidad ha sido una de las experiencias formativas que más han marcado mi vida hasta ahora ya que me ha proporcionado unos conocimientos esenciales para mi labor como maestra. Estos aprendizajes me han sido muy útiles para entender el proceso de enseñanza- aprendizaje, observando qué elementos forman parte de este, y me han permitido ver la educación desde una visión global y amplia, estableciendo criterios pedagógicos para mi actuación docente. A pesar de esta formación global, considero que, durante mis años de formación, el programa de maestro/a de educación infantil carecía de oferta en formación de didáctica de lenguas extranjeras. En el currículo de mis estudios universitarios las asignaturas más ligadas a la enseñanza de lenguas eran lengua castellana y lengua catalana. Recuerdo haber trabajado normas gramaticales, tipología de textos, teoría lingüística... pero no recuerdo haber adquirido conocimientos sobre cómo se enseña y aprende una lengua. En el currículo no había ninguna asignatura relacionada con la enseñanza de lenguas extranjeras y considero que todo maestro debería ser consciente del proceso de enseñanza-aprendizaje de una nueva lengua, dado el alto nivel de alumnos inmigrantes que cada año llegan a las escuelas, entre otras razones.»*

- Asimismo, la indicación que la tutora da a la alumna respecto a que solo debe referirse a aquellas experiencias que le resultan especialmente relevantes en relación con el campo de la didáctica de ELE / LLEE, le lleva a focalizar la atención, observar, recuperar, reconstruir y analizar sus experiencias y, como consecuencia, a tomar de conciencia de cuáles son las más importantes para ella.

Intervención tutorial – Extracto comentario 7 del primer borrador (véase el Anexo X):

*«De acuerdo, Lafayette, pero estas experiencias solo las debes citar siempre y cuando las consideres relevantes en tu proceso formativo como docente y, además, debes explicar por qué. ¿Qué te han aportado? ¿Por qué? ¿Cómo han repercutido en tu proceso de formación?»*

Repercusión de la intervención tutorial en el segundo borrador (párrafo 3, ver el Anexo V):

*«Por otro lado, además de mi experiencia formativa en magisterio, he hecho diferentes cursos de teatro y sobre cómo explicar cuentos. Aunque parezca bizarro y tal vez, poco acertado considerarlo como una experiencia formativa, creo que estos cursos me han hecho ver que la lengua se puede trabajar a partir de distintos recursos. En estas clases hemos debatido sobre el poder de los cuentos y de las improvisaciones teatrales para aprender una nueva lengua. El hecho de acompañar texto y expresión corporal, dándole a la lengua una importancia comunicativa, nos presenta diferentes ventajas en el aprendizaje de un nuevo idioma. Por una parte, tocamos de manera directa el funcionamiento de la lengua (gramática, vocabulario) y por otra parte, observamos los elementos no verbales (gestos, expresiones corporales) que acompañan a la lengua en cuestión. Considero que esto es de caudal importancia ya que el aprendizaje de una lengua no se basa única y exclusivamente en el aprendizaje de su gramática y vocabulario sino que engloba aspectos más generales de tipo antropológico, social e incluso psicológico del contexto donde se habla.»*

- Por otro lado, la pregunta que la tutora lanza a Lafayette en el primer borrador sobre por qué considera que en clase de LE se deben enseñar tanto conocimientos lingüísticos como sociales relacionados con la lengua (comentario 8, véase el Anexo X), estimula en ella un proceso cognitivo de análisis que se traduce en la manifestación en el segundo borrador de una segunda fase de control en el ciclo autorregulador B) relacionado con este tema (véase el Anexo VI).

Esta segunda fase de control ya se da en el borrador 1, pero aquí la complementa a partir de la reflexión que estimula la intervención de la tutora en el comentario 8 insertado en el texto del primer borrador:

Intervención tutorial – Comentario 8 del primer borrador (véase el Anexo X):

*«¿Por qué?».*

---

<sup>16</sup> La negrita es de la alumna.

Repercusión de la intervención tutorial en el segundo borrador:

*«Una lengua no es solamente una gramática concreta, sino que acarrea de manera implícita una cultura. Cuando aprendemos una lengua no nos podemos quedar simplemente con su uso sino que también debemos conocer la realidad social en la cual esta se habla. Temas desde tradiciones culturales, festividades, información geográfica, datos sobre la población hasta monumentos importantes u otras curiosidades simbólicas de cada región. Conocer todos elementos nos hará conocer y entender de manera global la nueva lengua».*

- Asimismo, en cuanto a los temas objeto de reflexión, el hecho de que la tutora en el primer borrador recomiende a Lafayette que haga referencia a sus experiencias como aprendiente de otras lenguas y que las ponga en relación con sus creencias con respecto a la didáctica de ELE o LLEE provoca que en el párrafo introductorio del segundo borrador anuncie que se referirá a sus experiencias como aprendiente de inglés y francés. No obstante, no llega a hacerlo porque presenta el documento inconcluso.

Es decir, la retroalimentación que la tutora proporciona en el borrador 1 mediante el comentario que realiza en el mismo cuerpo del texto y el comentario 9 (véase más abajo o en el Anexo X) estimula en la alumna un proceso cognitivo de focalización de la atención y observación de sus experiencias como aprendiente de otras lenguas y de puesta en relación de estas con sus creencias sobre la didáctica de LLEE y/o ELE, que le lleva a añadir un nuevo tema a la reflexión:

Intervención tutorial:

\* Observación en el texto del primer borrador

*«EXPERIENCIAS COMO APRENDIENTE DE OTRAS LENGUAS».*

\* Comentario 9 que le asigna

*«Lafayette, te comento que sería muy interesante que en este apartado hicieras referencia también a tu experiencia como aprendiente de otras lenguas. ¿Cuál/es es/son tu/s lengua/s maternas/s? ¿Las aprendiste de la misma manera? ¿Tienes el mismo nivel en las dos? ¿Por qué? ¿Qué otras lenguas has aprendido o estás aprendiendo? ¿Qué balance puedes hacer del enfoque metodológico en el que consideras que se basaban tus profesores? ¿Cuál te convencía más? ¿Por qué? (Aspectos positivos y/o negativos) ¿Qué perfil de profesor te gustaba más? ¿Por qué? ¿Crees que tú reúnes esas cualidades? ¿Por qué? Si no es así, ¿qué crees que puedes hacer para reunirlos? ¿De qué manera consideras que tus experiencias como aprendiente de otras lenguas pueden ayudarte a progresar en tu papel de profesora?, ¿cómo crees que debe enseñarse una lengua extranjera? ¿Qué aspectos consideras que deben tenerse en cuenta? ¿Por qué?, etc.».*

Repercusión de la intervención tutorial en el segundo borrador:

*«En las siguientes páginas muestro cuáles son mis conocimientos iniciales sobre la enseñanza E/LE. El documento gira entorno tres cuestiones básicas, sobre las cuales muestro mis reflexiones y observaciones. En primer lugar, hablo sobre mis representaciones y creencias iniciales sobre la enseñanza E/LE teniendo en cuenta mi experiencia formativa y mi experiencia como aprendiente de inglés y francés<sup>17</sup>[...].».*

- Por último, la recomposición que Lafayette lleva a cabo en el segundo borrador de los temas objeto de reflexión no solo conlleva un tratamiento más extenso de algunos o la inclusión de nuevos sino también su eliminación. Esto es lo que ocurre con un subtema al que alude en el primer borrador con respecto a la concepción que tiene de la enseñanza del español LE: su dificultad para analizarla en términos generales. En el primer borrador hace referencia a esta dificultad, expone cómo ha actuado para solventarla y todo ello conforma las primeras fases de conciencia y control que componen el segundo ciclo autorregulador identificado en ese

<sup>17</sup> El subrayado es de la investigadora.

borrador (véase el Anexo IV). En cambio, en el segundo borrador omite este subtema y directamente aborda el análisis de cuáles son sus creencias sobre algunos de los temas que considera que integran la enseñanza del español LE (véase el Anexo V). En el análisis de este tercer ciclo autorregulador perteneciente al segundo borrador se ha decidido mantener las fases que omite por tener constancia en el primer borrador de su relevancia para el ciclo completo.

En cuanto al **enfoque de la reflexión**, en el primer borrador la tutora incide en este aspecto mediante dos intervenciones:

- En el cuerpo del mensaje en el que envía a Lafayette la revisión del primer borrador el 01 de diciembre de 2009:

*«En general, te comento que no debes perder de vista que en el Portafolio no se valoran los conocimientos en sí que puedas tener, sino la capacidad que tengas para reflexionar sobre ellos y relacionarlos con tu proceso formativo y desempeño como docente».*

- Y en el mismo borrador en el que en un pasaje en el que Lafayette se limita a citar las tareas que ha llevado a cabo relacionadas con el campo de la educación la tutora le indica que esa no es la mejor manera de orientar la reflexión y le explica cómo debe hacerlo:

Intervención tutorial – Comentario 7 del primer borrador:

*«De acuerdo, Lafayette, pero estas experiencias solo las debes citar siempre y cuando las consideres relevantes en tu proceso formativo como docente y, además, debes explicar por qué. ¿Qué te han aportado? ¿Por qué? ¿Cómo han repercutido en tu proceso de formación? La elaboración del Portafolio es un trabajo básicamente introspectivo, así que es importante que reflexiones sobre lo que estas vivencias te han aportado. No se trata solamente de exponer o describir lo que has hecho, sino de analizarlo. Ten en cuenta que el portafolio es algo que te tiene que servir a ti principalmente como elemento de reflexión para avanzar en tu formación profesional y, por eso, lo importante es que reflexiones explícitamente sobre lo que ha supuesto para ti realizar estas prácticas docentes, estudios y cursos y, a poder ser, relacionándolo con la didáctica de LE o E/LE<sup>18</sup>».*

Estas observaciones tienen una repercusión general en la reflexión que Lafayette genera en el segundo borrador al:

- Focalizar la atención y observar únicamente aquellas experiencias y/o aspectos que considera significativos para ella en relación con su situación presente respecto al campo de la didáctica de LLEE y/o ELE. Esto, por tanto, estimula la toma de conciencia por parte de la alumna de cuáles son más relevantes para ella y por qué.

- Presentar un texto más elaborado en el que la mayor parte de las veces no solo se limita a citar estas experiencias, vivencias, creencias sino que las argumenta y las justifica. Es decir, profundiza en estas y manifiesta ciclos autorreguladores compuestos por fases de concienciación y control.

Por otra parte, en cuanto al enfoque de la reflexión, es importante añadir que el sustento afectivo-emocional que la alumna recibe por parte de la tutora lo más probable es que haya ayudado a que aquella presente un escrito introspectivo, personal y sincero, pero, con los datos de los que se disponen, como se comentaba anteriormente, no se puede saber en qué medida ni establecer una relación de causa-efecto.

Para acabar, el mensaje que Lafayette escribe a la tutora el 04/12/09 para enviarle el segundo borrador confirma en términos generales la influencia que sobre este tuvo la retroalimentación recibida sobre el primero. En este mensaje Lafayette se refiere a que ha reflexionado sobre los

---

<sup>18</sup> El subrayado es de la tutora.

comentarios que la tutora le hizo respecto al primer borrador y que en el segundo ha vuelto a comenzar la reflexión teniéndolos en cuenta (véase el Anexo VII).

*«Hola Silvia,  
he estado reflexionando sobre lo que me comentaste en el anterior borrador.  
He vuelto a comenzar, partiendo de las ideas que tenía y he intentado seguir  
tus comentarios. Todavía me quedan algunos puntos, pero me gustaría saber  
si va mejor por aquí antes de continuar, para así poder acabarlo y entregarlo el  
lunes. También me gustaría saber si el formato es el adecuado.  
muchas gracias!».*

#### 4. Ayuda pedagógica recibida del segundo borrador del «Punto de partida»

La tutora ofrece apoyo pedagógico a Lafayette en relación con el segundo borrador del Punto de partida a través de dos medios diferentes:

- El correo del 06/12/09 en el que manda la retroalimentación (véase el Anexo VII).
- En el texto del borrador (véase el Anexo XI) mediante la herramienta “Insertar comentario” del procesador de textos *Word* (en una ocasión); la anotación de observaciones en el mismo cuerpo del trabajo y su destacado en amarillo (una vez); y el resaltado en color azul de errores ortográficos (en dos ocasiones).

Del análisis de ambos se desprende dos tipos de ayudas:

- El apoyo que le ofrece en términos generales y que no emana del trabajo que la alumna va realizando. Este tipo de ayuda se da exclusivamente en el cuerpo del mensaje que la tutora envía a la alumna para enviarle la revisión del segundo borrador y tiene un carácter instruccional (véase el Anexo VII).
- El apoyo que la tutora proporciona a la alumna exclusivamente en relación con el segundo borrador (véase el Anexo XI).

##### 4.1. Apoyo pedagógico recibido en el mensaje de la tutora

Según lo dicho anteriormente, en el mensaje mediante el cual la tutora envía a la alumna la revisión del segundo borrador del «Punto de partida» le ofrece dos tipos de ayuda: una, que consiste en proporcionarle orientación general; y la otra, consistente en ofrecerle retroalimentación concreta sobre el segundo borrador.

A continuación, en la tabla siguiente se detalla, en función de los dos tipos de ayuda a los que acabamos de hacer referencia, qué hace la tutora en el mensaje para ofrecer a la alumna apoyo pedagógico:

AYUDA PEDAGÓGICA DE ORIENTACIÓN GENERAL	AYUDA PEDAGÓGICA DE ORIENTACIÓN CONCRETA: RETROALIMENTACIÓN BORRADOR 2
<p><b>LA TUTORA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Le da instrucciones</b> sobre cómo entregar la versión definitiva del documento.</li> </ul>	<p><b>LA TUTORA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Informa</b> a la alumna de que le envía el segundo borrador revisado, con algunas observaciones más, y que no es necesario que entregue un tercer borrador.</li> <li>- <b>Valora</b> el trabajo de la alumna realizado en el segundo borrador.</li> </ul>

AYUDA PEDAGÓGICA DE ORIENTACIÓN GENERAL	AYUDA PEDAGÓGICA DE ORIENTACIÓN CONCRETA: RETROALIMENTACIÓN BORRADOR 2
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Le insta</b> a que tenga en cuenta los comentarios que le hace respecto al segundo borrador en la elaboración de la versión definitiva.</li> <li>- <b>Le da la consigna</b> de que no le mande los trabajos para revisar el fin de semana porque normalmente solo trabaja los días laborables.</li> <li>- <b>Se muestra</b> accesible y disponible.</li> </ul>

**Tabla 4.1.** Ayuda pedagógica proporcionada por la tutora en el mensaje de 06/12/09

Fuente: Elaboración propia.

Por tanto, a partir de lo que hace la tutora se puede afirmar que su discurso en este mensaje se caracteriza por ser (véase el Anexo VII):

- **Informativo:** le informa de que junto al correo le envía la revisión del segundo borrador, de que encontrará algunas observaciones más en el documento y de que no es necesario que le mande un tercer borrador porque, entre otras cosas, no hay tiempo:

*«Adjunto a este mensaje te envío el segundo borrador revisado».*

*«[...] verás que he añadido algunas observaciones más».*

*«No es necesario que me mandes un tercer borrador, entre otras cosas, porque no hay tiempo al ser la fecha límite para entregarlo de forma oficial mañana».*

- **Instruccional** (le da consignas e instrucciones):

- Le insta a que tenga en cuenta sus comentarios en la elaboración de la versión definitiva del documento:

*«Ten en cuenta estos comentarios para la elaboración de la versión final del documento [...]».*

- Le da instrucciones sobre los pasos que debe seguir para entregar la versión definitiva del «Punto de partida»:

*«[...] cuando quieras, ya lo puedes enviar a través del apartado “Punto de partida” (dentro de la sección “Actividades” del apartado “Portafolio”), en el acceso al curso de “Metodología del español como lengua extranjera”».*

- Le da la consigna de que no le mande trabajos para revisar el fin de semana porque normalmente solo trabaja los días laborales:

*«Por otra parte, en próximas ocasiones, Lafayette, intenta no enviarme los trabajos el fin de semana porque yo normalmente no trabajo esos días. He visto tu mensaje hoy de casualidad».*

- **Sancionador** (evalúa, valora el trabajo de la alumna):

*«Vas por el buen camino, pero verás que he añadido algunas observaciones más».*

- **Afectivo-emocional** (ofrece apoyo afectivo-emocional):

- Se muestra accesible y disponible para que la alumna cuente con ella si necesita su ayuda:

*«Cualquier duda, me dices».*

Pero como se comenta en el análisis de otros mensajes, la tutora no solo se muestra accesible y cercana mediante lo que dice en este extracto en concreto, sino a lo largo de todo su discurso al optar por el uso del tuteo y de saludos, en este caso, como *«Un abrazo»*.

Todo este sustento emocional que proporciona la tutora ayuda a crear una relación entre docente y discente basada en la confianza. No obstante, en su discurso la tutora también

refleja, mediante recursos lingüísticos como el uso de imperativo y de perífrasis de obligación, el rol de experta y, por tanto, dominante, que desempeña en esta relación.

Por otra parte, también resulta importante fijarse en relación a qué aspectos la tutora ofrece ayuda pedagógica en el mensaje. En este sentido, se detecta que la tutora ofrece apoyo pedagógico relativo a:

➤ **La tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica del «Punto de partida»:**

Se trata de todos aquellos casos en los que se ofrece ayuda respecto a fechas de entrega, procedimiento, tutores asignados, proceso de revisión (envío de borradores, observaciones, etc.). En el mensaje foco de análisis, la tutora le ofrece ayuda respecto al **proceso de revisión del «Punto de partida» y al procedimiento que debe seguir para entregarlo** (véase el Anexo VII):

*«Adjunto a este mensaje te envío el segundo borrador revisado».*

*«[...] verás que he añadido algunas observaciones más».*

*«No es necesario que me mandes un tercer borrador, entre otras cosas, porque no hay tiempo al ser la fecha límite para entregarlo de forma oficial mañana».*

*«Ten en cuenta estos comentarios para la elaboración de la versión final del documento [...]».*

*«[...] cuando quieras, ya lo puedes enviar a través del apartado “Punto de partida” (dentro de la sección “Actividades” del apartado “Portafolio”), en el acceso al curso de “Metodología del español como lengua extranjera”».*

*«Por otra parte, en próximas ocasiones, Lafayette, intenta no enviarme los trabajos el fin de semana porque yo normalmente no trabajo esos días. He visto tu mensaje hoy de casualidad».*

En todos los casos la ayuda que proporciona la tutora es una retroalimentación que se genera como consecuencia de la entrega del borrador 2 por parte de la alumna.

➤ **La tarea misma de elaborar el «Punto de partida»:**

En esta ocasión la tutora ofrece ayuda respecto al contenido del documento entregado por la alumna:

Evaluación:

*«Vas por el buen camino, pero verás que he añadido algunas observaciones más» (véase el Anexo VII)*

Esta retroalimentación emana directamente del trabajo realizado por la alumna en el borrador 2.

➤ **Aspectos afectivo-emocionales:**

Se trata de todos aquellos casos en los que la tutora ofrece apoyo afecto-emocional, imprescindible para que la alumna pueda llevar a cabo la tarea encomendada. Consiste en una retroalimentación afectivo-emocional que la tutora proporciona directamente en relación con el trabajo realizado por la alumna en el borrador 2. Consúltense ejemplos en la descripción que más arriba se ha realizado del discurso afectivo-emocional.



En la siguiente tabla se muestra un resumen sobre lo explicado hasta aquí en relación con los aspectos objeto de ayuda pedagógica:

		TIPO DE AYUDA PEDAGÓGICA	
		Orientación general	Orientación concreta: Retroalimentación Borrador 2
OBJETO DE AYUDA PEDAGÓGICA	Tarea de elaborar la actividad académica del «Punto de partida»		<b>CONTENIDO:</b> - Evaluación de la adecuación del trabajo
	Tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica del «Punto de partida»	- Procedimiento entrega versión definitiva	<b>PROCESO DE REVISIÓN:</b> - Documento adjunto - Más observaciones - Tenerlas en cuenta para la versión definitiva - No entregar tercer borrador
	Aspectos afectivo-emocionales		- Confianza - Disponibilidad - Cercanía

**Tabla 4.2.** Tipo y objeto de ayuda pedagógica proporcionada por la tutora en el mensaje de 06/12/09  
Fuente: Elaboración propia

#### 4.2. Apoyo pedagógico recibido en el segundo borrador del «Punto de partida»

La tutora emplea los siguientes procedimientos para ofrecer retroalimentación a la alumna en el mismo documento del borrador (véase el Anexo XI):

- La herramienta “Insertar comentario” del procesador de textos *Word* (en una ocasión).
- La anotación de observaciones en el mismo cuerpo del trabajo y su destacado en amarillo (una vez).
- El resaltado en color azul de un error gramatical y la colocación de una de una flecha hacia abajo para señalar que se debe incluir la palabra destacada.
- Y el resaltado en color azul de un error ortográfico. En este caso, el señalado en azul ya indica por si solo que la alumna ha cometido una falta de ortografía.

A continuación, en la tabla siguiente se detalla qué hace la tutora para proporcionar retroalimentación a la alumna sobre el segundo borrador del «Punto de partida»:

AYUDA PEDAGÓGICA DE ORIENTACIÓN CONCRETA: RETROALIMENTACIÓN BORRADOR 2
<p><b>LA TUTORA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Aconseja</b> a la alumna tratar el tema de las necesidades formativas que se derivan de su experiencia docente y de aprendiente de inglés y francés.</li> <li>- <b>Le indica</b> que le falta abordar el tema de las expectativas.</li> <li>- <b>Le corrige</b> una falta de ortografía.</li> <li>- <b>Le señala en azul</b> una falta ortográfica para que la corrija.</li> </ul>

**Tabla 4.3.** Ayuda pedagógica proporcionada por la tutora en segundo borrador del «Punto de partida»  
Fuente: Elaboración propia.

Por tanto, a partir de lo que hace la tutora se puede afirmar que su discurso en la revisión del segundo borrador del «Punto de partida» se caracteriza por ser:

- **Instruccional** (da un consejo sobre el contenido del «Punto de partida» con la perífrasis de obligación *deber* + infinitivo en condicional):

«*Pero Lafayette, no hablas de estas necesidades formativas y deberías hacerlo. Al menos, explícitamente*». (Comentario 1 insertado en el texto, véase el Anexo XI)

- **Sancionador** (corrige el trabajo de la alumna). Por ejemplo:

«Está extendida la idea **de** que los niños y niñas aprenden mejor una nueva lengua, que están más abiertos y son como esponjas, absorbiendo todo nuevo conocimiento.» (Comentario 2 insertado en el texto, véase el Anexo XI)

Corrige la falta ortográfica señalando con una flecha hacia abajo que en ese contexto debe usarse la palabra que la tutora ha escrito resaltada en azul celeste.

- **Informativo** (le informa de que le falta abordar un tema y le señala una falta ortográfica para que la corrija):

«FALTA APARTADO EXPECTATIVAS» (En el mismo cuerpo del texto, véase el Anexo XI)  
«Encontrar la manera de motivar a cada uno de ellos fue una de las tareas más difíciles para **mi**, y creo que todos los recursos que llegué a utilizar [...]». (Véase el Anexo XI)

En este último caso, la tutora no utiliza el lenguaje para comunicarse con la alumna sino un símbolo: el resaltado en azul. Este le indica a la alumna que la palabra, sílaba o letra señalada contiene un error ortográfico. Su señalamiento se lleva a cabo con el objetivo de que la alumna lo corrija, por lo que esta actuación también podría tener cierto carácter instruccional. Lo mismo ocurre con el primer ejemplo de discurso informativo.

- **Afectivo-emocional**

La tutora interpela directamente a la alumna por su nombre:

«Pero Lafayette, no hablas de estas necesidades formativas y deberías hacerlo. Al menos, explícitamente». (Comentario 1 insertado en el texto, véase el Anexo XI)

Por último, respecto al tipo de discurso que emplea la tutora para ofrecer retroalimentación a la alumna, cabe destacarse también que se trata de un discurso escrito con marcas de oralidad. Marcas que reflejan que la tutora establece con la alumna un discurso claramente interactivo. Estos rasgos de oralidad son: la apelación directa al «otro» (en este caso a la alumna a través de su nombre de pila, por ejemplo, véase el comentario 1, Anexo XI); y el uso de conectores contraargumentativos como «pero» al principio del enunciado respondiendo a algo escrito por la alumna en el texto (también en el comentario 1):

«Pero Lafayette, no hablas de estas necesidades formativas y deberías hacerlo. Al menos, explícitamente» (Comentario 1 insertado en el texto, véase el Anexo XI)

Asimismo, estas marcas también desempeñan un papel afectivo-emocional, puesto que favorecen una interacción simétrica y cercana entre alumna y tutora (sin olvidarnos del tuteo, que, como se ha comentado anteriormente, denota proximidad en el español de la Península Ibérica).

Por otra parte, también resulta importante fijarse en qué aspectos son objeto de retroalimentación por parte de la tutora en la revisión del segundo borrador. En este sentido, se detecta que la tutora ofrece retroalimentación relativa a:

- **La tarea misma de elaborar el «Punto de partida»:**

Se trata de todos aquellos casos en los que la tutora ofrece ayuda tanto respecto al contenido como a aspectos formales del documento (véase el Anexo XI):

### - Aspectos formales:

Error gramatical:

« [...] Está extendida la idea de, que los niños y niñas aprenden mejor una nueva lengua, que están más abiertos y son como esponjas, absorbiendo todo nuevo conocimiento [...]».

Falta ortográfica:

«Encontrar la manera de motivar a cada uno de ellos fue una de las tareas más difíciles para mi, y creo que todos los recursos que llegué a utilizar [...]».

### - Contenido

Temas objeto de reflexión:

Pero Lafayette, no hablas de estas necesidades formativas y deberías hacerlo. Al menos, explícitamente» (Comentario 1 insertado en el texto, véase el Anexo XI)

«FALTA APARTADO EXPECTATIVAS» (En el mismo cuerpo del texto, véase el Anexo XI)

La ayuda que la tutora proporciona a Lafayette es una retroalimentación que emana directamente del trabajo realizado por la alumna en el borrador 2. En la siguiente tabla se muestra un resumen sobre lo explicado hasta aquí en relación con los aspectos objeto de retroalimentación:

		TIPO DE AYUDA PEDAGÓGICA
		Orientación concreta: Retroalimentación Borrador 2
OBJETO DE RETROALIMENTACIÓN	Tarea de elaborar la actividad académica del «Punto de partida»	<b>I. ASPECTOS FORMALES:</b> - Error gramatical. - Error ortográfico.  <b>II. CONTENIDO:</b> <b>REFLEXIÓN:</b> - Temas objeto de reflexión.
	Aspectos afectivo-emocionales	- Cercanía (interpelación por su nombre).

**Tabla 4.4.** Tipo y objeto de ayuda pedagógica proporcionada por la tutora en el segundo borrador del «Punto de partida»

Fuente: Elaboración propia

Por último, a continuación se incluyen dos tablas: en la primera, se puede obtener una visión general de la ayuda pedagógica que ha recibido Lafayette respecto al borrador 2 del «Punto de partida»; y en la segunda, se recoge la ayuda pedagógica que ha recibido de forma general en relación con todo el proceso de elaboración del «Punto de partida»:

AYUDA PEDAGÓGICA					
Durante la fase de revisión del segundo borrador del «Punto de Partida»					
TIPO	AGENTE	CANAL	OBJETO	CARACTERÍSTICAS DISCURSIVAS	
				Informativo	Instruccional
				Sancionador	Afectivo-Emocional
DE ORIENTACIÓN GENERAL SOBRE LA TAREA DE ELABORAR EL PUNTO DE PARTIDA.	TUTORA	Mensaje en el que envía en documento adjunto RB2 <sup>19</sup> , 06/12/09	- Tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica PP <sup>20</sup> .	<b>Indica:</b> Procedimiento para entregar la versión definitiva del PP.	
DE ORIENTACIÓN CONCRETA: RETROALIMENTACIÓN SOBRE EL SEGUNDO BORRADOR DEL PUNTO DE PARTIDA.	TUTORA	Mensaje en el que envía en documento adjunto RB2: 06/12/09	- Tarea de planificar, gestionar y organizar la actividad académica PP: Proceso revisión - Tarea de escribir PP: Contenido: Valoración - Aspectos afectivo-emocionales	<b>Informa sobre:</b> - Documento adjunto: revisión 2º borrador - Más observaciones - No es necesario un 3er borrador	<b>Valora:</b> - El trabajo de la alumna.  <b>Se muestra accesible, cercana y disponible</b>
		En el 2º borrador PP.	- Tarea de elaborar la actividad académica PP: Aspectos formales: - Error ortográfico. - Error gramatical. Contenido: - Temas objeto de reflexión	<b>Aconseja:</b> - Falta tratar tema expectativas formativas. - Una falta ortográfica.	<b>Corrige:</b> - Un error gramatical.  <b>Se muestra cercana:</b> interpelación.

**Tabla 4.5.** Ayuda pedagógica proporcionada por la tutora durante la fase de revisión del segundo borrador del «Punto de partida»

Fuente: Elaboración propia.

<sup>19</sup> Revisión segundo borrador.

<sup>20</sup> PP = Punto de Partida.

## 5. Repercusiones en la versión definitiva de la retroalimentación recibida en el segundo borrador

La retroalimentación que la tutora proporciona a Lafayette respecto al segundo borrador del «Punto de partida» tiene las siguientes repercusiones en la versión definitiva:

### 5.1. Efectos generales de la ayuda pedagógica

Parte de la ayuda pedagógica que la alumna recibe en relación con el segundo borrador del «Punto de partida» tiene las siguientes repercusiones en su actuación durante el proceso de elaboración de este apartado, la alumna:

- Consulta el documento adjunto al correo y las observaciones que la tutora le realiza respecto al segundo borrador, y las tiene en cuenta en la elaboración de la versión definitiva. Esto se origina a partir de las siguientes intervenciones tutoriales:

- Fragmentos de retroalimentación del correo en el que le manda la revisión del segundo borrador del «Punto de partida» (06/12/09, véase el Anexo VII):

*«Adjunto a este mensaje te envío el segundo borrador revisado».*

*« [...] verás que he añadido algunas observaciones más. Ten en cuenta estos comentarios para la elaboración de la versión final del documento [...]».*

- No envía un tercer borrador y entrega correctamente la versión definitiva del «Punto de partida». Esto se da a partir de las siguientes intervenciones tutoriales:

- Fragmento de retroalimentación del correo en el que le manda la revisión del segundo borrador del «Punto de partida» (06/12/09, véase el Anexo VII):

*«No es necesario que me mandes un tercer borrador, entre otras cosas, porque no hay tiempo al ser la fecha límite para entregarlo de forma oficial mañana».*

*« [...] cuando quieras, ya lo puedes enviar a través del apartado “Punto de partida” (dentro de la sección “Actividades” del apartado “Portafolio”), en el acceso al curso de “Metodología del español como lengua extranjera”».*

- No envía trabajos para revisar durante el fin de semana:

- Fragmento de retroalimentación del correo en el que le manda la revisión del segundo borrador del «Punto de partida» (06/12/09, véase el Anexo VII):

*«Por otra parte, en próximas ocasiones, Lafayette, intenta no enviarme los trabajos el fin de semana porque yo normalmente no trabajo esos días. He visto tu mensaje de casualidad».*

### 5.2. Efectos de la ayuda pedagógica sobre los aspectos formales de la versión definitiva

La retroalimentación que la tutora facilita a la alumna sobre aspectos formales en el segundo borrador supone que Lafayette en la versión definitiva del documento corrija las faltas ortográficas y gramaticales señaladas (véase el Anexo I). Estos cambios se producen a partir de las siguientes intervenciones tutoriales:

- Corrección de un error gramatical en el párrafo 7 del segundo borrador (véase el Anexo XI) señalando con una flecha hacia abajo que en ese contexto debe usarse la palabra que la tutora ha escrito resaltada en azul celeste.

*«Para acabar, considero que cuanto antes estudiemos una segunda lengua, mejor. Está extendida la idea de que los niños y niñas aprenden mejor una nueva lengua, que están más abiertos y son como esponjas, absorbiendo todo nuevo conocimiento [...]».*

- Resaltado en azul en el párrafo 10 del segundo borrador un error ortográfico (véase el Anexo XI):

«Encontrar la manera de motivar a cada uno de ellos fue una de las tareas más difíciles para **mi**, y creo que todos los recursos que llegué a utilizar [...]».

### 5.3. Efectos de la ayuda pedagógica sobre el contenido de la versión definitiva

En la elaboración de la versión definitiva del «Punto de partida», por lo que se refiere al contenido, han repercutido tanto observaciones que la tutora realizó en relación con el primer borrador pero que la alumna no desarrolla hasta la versión definitiva (aunque las anuncia en el segundo borrador) como la ayuda pedagógica que la alumna recibe al respecto en el segundo borrador. A continuación, se explica cómo:

- En primer lugar, a partir de la intervención tutorial que se da en el mismo correo en el que manda la revisión del segundo borrador del «Punto de partida» (06/12/09), la alumna **confirma que está realizando bien la tarea** que se le ha encomendado y, por tanto, en la versión definitiva se mantiene en la misma línea.

Intervención tutorial – mensaje segundo borrador 06/12/09:

«Vas por el buen camino [...]».

- En segundo lugar, la retroalimentación afecta de la siguiente manera a los **temas objeto de reflexión**:

- Primero de todo, las intervenciones tutoriales que la tutora lleva a cabo mediante el comentario 9 del primer borrador y el comentario 1 del segundo borrador propician que la alumna en la versión definitiva aborde el tema de **sus experiencias como aprendiente de otras lenguas y sus necesidades formativas**, y que con ello, manifieste el **ciclo autorregulador complejo** relacionado con este tema. Véase a continuación:

#### **La intervención tutorial del comentario 9 del primer borrador:**

«Lafayette, te comento que sería muy interesante que en este apartado hicieras referencia también a tu experiencia como aprendiente de otras lenguas. ¿Cuál/es es/son tu/s lengua/s maternas/s? ¿Las aprendiste de la misma manera? ¿Tienes el mismo nivel en las dos? ¿Por qué? ¿Qué otras lenguas has aprendido o estás aprendiendo? ¿Qué balance puedes hacer del enfoque metodológico en el que consideras que se basaban tus profesores? ¿Cuál te convencía más? ¿Por qué? (Aspectos positivos y/o negativos) ¿Qué perfil de profesor te gustaba más? ¿Por qué? ¿Crees que tú reúnes esas cualidades? ¿Por qué? Si no es así, ¿qué crees que puedes hacer para reunirlos? ¿De qué manera consideras que tus experiencias como aprendiente de otras lenguas pueden ayudarte a progresar en tu papel de profesora?, ¿cómo crees que debe enseñarse una lengua extranjera? ¿Qué aspectos consideras que deben tenerse en cuenta? ¿Por qué?, etc. ». (Véase el Anexo X)

Supone que en la versión definitiva la alumna reflexione sobre este tema y explicita el ciclo autorregulador B) (véase el apartado 2.3., de la sección ii., del Anexo II).

Este ciclo está compuesto, como puede verse en ese apartado, por una fase de concienciación (toma de conciencia de la importancia vital que ha tenido su experiencia como aprendiente de lenguas para ella); una fase de control (va un paso más allá y busca una explicación sobre por qué es así); una nueva fase de concienciación (el proceso de búsqueda de una explicación le lleva a tomar conciencia de lo que le han aportado sus experiencias como aprendiente de otras lenguas: castellano, catalán, inglés y francés); y otra fase de control en la que busca una respuesta para los interrogantes que le han surgido a partir de dichas experiencias de aprendizaje. Este último proceso de búsqueda no está resuelto, el planteamiento de preguntas precisamente es lo que marca su inicio.

Por otra parte, **la intervención tutorial del comentario 1 del segundo borrador:**

«*Pero Lafayette, no hablas de estas necesidades formativas y deberías hacerlo. Al menos, explícitamente*». (Véase el Anexo XI)

Tiene las siguientes repercusiones en la versión definitiva:

Extractos en los que la alumna manifiesta el proceso de búsqueda de respuestas a las dudas que la reflexión que ha realizado sobre sus experiencias docentes y como aprendiente de lenguas extranjeras le plantea sobre la enseñanza de ELE / LLEE (véase el Anexo I):

\* Extracto del párrafo 10:

« [...] *Recogiendo estas aportaciones, me planteo distintas preguntas. He comentado que durante cinco años he acompañado a diversos niños y niñas, pero, ¿qué significa realmente acompañar?, ¿cómo acompaña un profesor a su alumno a lo largo del proceso de enseñanza- aprendizaje?, ¿debemos adaptar siempre los aprendizajes a las necesidades de los alumnos o debemos seguir un currículo que nos guíe sobre qué se debe enseñar en cada momento?, ¿hasta qué punto es útil utilizar libros?, ¿qué alternativas existen a los libros y que realmente cumplan las funciones de estos?».*

\* Extracto del párrafo 11:

« [...] *Esta experiencia también me planteó ciertas dudas: ¿cómo podemos iniciar a los más pequeños en el aprendizaje de una lengua?, además de las canciones y juegos, ¿con qué otros recursos contamos los maestros?».*

Proceso autorregulador de búsqueda de respuesta para las dudas que se plantea a partir de la reflexión sobre su experiencia docente en el jardín de infancia de EEUU.

\* Extracto del párrafo 14:

« [...] *El hecho de haber aprendido francés, aunque las circunstancias no fuesen las mismas (y obviamente no al mismo nivel que el inglés), me plantea ciertos interrogantes: ¿se puede aprender un idioma partiendo de planteamientos pedagógicos completamente diferentes?, ¿dónde reside la diferencia?, ¿en qué se diferencian los resultados?».*

Proceso autorregulador de búsqueda de respuesta para las dudas que se plantea a partir de la reflexión sobre sus experiencias como aprendiente de inglés y francés.

Finalmente, Lafayette hace confluir todo esto mediante la manifestación de un proceso autorregulador de toma de conciencia de que la reflexión que está llevando a cabo en el «Punto de partida» sobre sus experiencias docentes y como aprendiente de otras lenguas le ha permitido detectar las necesidades formativas que tiene y las dudas que se plantea en relación con la enseñanza de ELE / LLEE. Sus necesidades formativas son encontrar respuesta a todas estas dudas que se plantea en relación con sus experiencias docentes y como aprendiente de lenguas extranjeras.

\* Extracto del párrafo 9:

« [...] *El análisis de estas experiencias me ha llevado a hacerme algunas preguntas sobre la enseñanza de E/LE, las cuales espero que poco a poco se vayan respondiendo*».

Este proceso, configura, haciendo de nexo entre los ciclos autorreguladores el ciclo autorregulador complejo que se puede consultar en apartado 2.3., de la sección ii., del Anexo II.

- Por otro lado, la intervención tutorial que se manifiesta a través de la observación añadida al final del segundo borrador lleva a la alumna a: por un lado, focalizar su atención y observar **las expectativas de formación que tiene en relación con el curso de postgrado** (tal como se le

insta en el documento guía para la elaboración del portafolio); y por otro, a analizar **sus objetivos respecto al curso**. Véase a continuación:

Esta observación:

«**FALTA APARTADO EXPECTATIVAS**»

Tiene la siguiente repercusión en la versión definitiva:

Lafayette añade en la versión definitiva el párrafo 15 para dar cabida al tema de las expectativas de formación:

*«Con todo esto, tengo ciertas **expectativas de formación**<sup>21</sup> a lo largo del curso que me ayuden a responder estas preguntas y muchas otras que se presentaran a lo largo del desarrollo de las asignaturas. Además, este curso me plantea varios retos como actual educadora. Por una parte pretendo reflexionar sobre mi práctica como docente, la que ya he llevado a cabo y la que llevo a cabo actualmente. Por otra parte, pretendo profundizar en la enseñanza del español como lengua extranjera, abriendo un gran abanico de posibilidades de trabajo relacionado con la educación. Me propongo entender qué debemos enseñar y por qué, cómo hacerlo, con qué mecanismos y materiales contamos para hacerlo y todo aquello que está involucrado en el proceso de enseñanza- aprendizaje de una lengua. Con todo esto, pretendo crecer como futura profesora de español».*

El material de apoyo y la intervención tutorial llevan a la alumna a focalizar la atención y observar sus expectativas de formación y, como consecuencia, a tomar conciencia de cuáles son estas: encontrar respuestas a las preguntas que se plantea y a otras muchas que le surgirán a lo largo de las asignaturas.

Asimismo, en relación con el tema, la alumna establece cuáles son sus objetivos respecto al curso de Postgrado. Se trata de un proceso de regulación de su propio proceso de aprendizaje perteneciente a la fase de control de la autorregulación, que para que tenga lugar presupone previamente la toma de conciencia de aspectos como: expectativas, necesidades, preferencias, fortalezas, puntos débiles, etc.

---

<sup>21</sup> La negrita es de la alumna.





## ANEXO XIII – VERSIÓN DEFINITIVA DE LA PRIMERA MUESTRA<sup>1</sup> DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO DE LA ALUMNA LAFAYETTE

### El uso de la lengua meta en el aula

#### Descripción de la muestra

La segunda muestra que he seleccionado es un fragmento del artículo “Integrar lengua y contenido, con los andamios necesarios” de Luci Nussbaum, publicado el pasado noviembre en la revista Cuadernos de Pedagogía. Nussbaum, L. “Integrar lengua y contenido, con los andamios necesarios”. *Cuadernos de pedagogía* 395: 56-58.

Tuve la oportunidad de leer este artículo el mes de diciembre y rápidamente observé un vínculo entre las ideas que se trataban en el artículo y los conceptos tratados en las asignaturas de conceptos básicos y metodología I. El artículo analiza distintos aspectos relativos al aprendizaje de lenguas y examina el lugar que pueden tener los usos plurilingües en la construcción de conocimientos. Hace hincapié en el uso de la lengua meta en el aula y da instrucciones sobre cómo gestionar este uso por parte de docentes y discentes.

El fragmento es el siguiente:

Se recomienda usar siempre la lengua meta, de manera que el alumnado tenga el máximo de ocasiones de contacto con ella, el mayor número de oportunidades para potenciar las habilidades de recepción (comprensión oral y escrita), las habilidades de expresión (producción oral y escrita) y las habilidades de interacción (oral y escrita). En cambio, por otro lado, no se desaconseja recurrir al uso de otras lenguas en momentos de “crisis”.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> La numeración responde al orden en el que la alumna entregó las muestras para revisar. Para los propósitos de esta investigación, es importante mantener el orden en el que la alumna envió y, por tanto, recibió retroalimentación sobre las muestras. En el documento final del Portafolio esta muestra se identifica como la muestra 2.

<sup>2</sup> Nussbaum, L. “Integrar lengua y contenido, con los andamios necesarios”. *Cuadernos de pedagogía* 395: 56-58.

## Reflexión

Desde el momento en que, por sorpresa, me llamaron para trabajar como profesora de inglés en las escuelas municipales de Barcelona, empecé a plantearme infinidad de preguntas. El uso del inglés como lengua vehicular en el aula era una de las cuestiones que más me preocupaba. La teoría propuesta en el artículo alrededor de esta cuestión me ha dado pie a contrastar mis experiencias personales como docente y sus resultados, con las ideas propuestas por Nussbaum. Ahora, puedo afirmar que mis ideas previas, mostradas en el punto de partida, en relación al uso de la lengua meta en el aula, iban por el buen camino. No obstante, la lectura de los distintos artículos de la revista Cuadernos de Pedagogía (número 395), incluyendo esta muestra, así como el trabajo de los distintos módulos de las asignaturas Conceptos Básicos y Metodología I, me han permitido reformular algunas de las ideas que tenía, como por ejemplo, la eficacia de los cambios de lengua en las primeras fases de aprendizaje. Además, he podido adquirir y asimilar muchos otros conocimientos que antes me pasaban por alto (AICLE, CLIL, política lingüística para el aula).

A lo largo de la lectura del artículo me planteaba distintas preguntas. ¿Cuál es la mejor manera de abordar una nueva lengua en un contexto plurilingüe?, ¿Qué papel juega la lengua meta en el proceso de aprendizaje?, ¿Tiene razón Nussbaum cuando propone su uso en el aula?

Para responder estas preguntas puedo aportar mi experiencia personal, la cual pone de relieve las ventajas que su uso presenta. Como maestra de educación infantil con conocimientos de inglés, este curso he tenido la oportunidad de trabajar como maestra substituta de la especialidad de lengua inglesa en diversas escuelas de Barcelona. Trabajé durante un par de semanas en el CEIP Els Pins situado en el recinto de Mundet, en Barcelona. De pronto, me vi involucrada en programas AICLE sin, si quiera, saber lo que esto significaba e implicaba. Gracias al artículo aquí citado, entre otros, descubrí que AICLE significa Aprendizaje integrado de contenidos y lengua. Esta metodología implica “actividades educativas que consisten en la enseñanza y aprendizaje de materias curriculares y contenidos académicos mediante una lengua vehicular en desarrollo”<sup>3</sup>. Estas promueven el mantenimiento y el desarrollo de la lengua en cuestión y un enfoque

---

<sup>3</sup> Escobar, C. “Enseñar en inglés”. *Cuadernos de pedagogía* 395: 46-50.

auténticamente integrado mostrando un doble foco de atención pedagógico: la lengua y el contenido. Así pues, sin experiencia alguna como profesora de inglés, tuve que desenvolverme en una clase de nutrición en inglés para alumnos de 5º de primaria que tenía un doble objetivo: el desarrollo de la lengua inglesa y la adquisición de unos contenidos concretos. Puedo decir, que fue una experiencia totalmente positiva para mí y obviamente para los alumnos. Me di cuenta que los alumnos llegan hasta donde se les deja llegar. Ser exigentes con ellos es bueno, y pedirles el máximo también. Creí rápidamente en sus posibilidades en relación a su nivel de lengua, mostrándoles que confiaba en ellos, y ellos lo captaron. No tuvieron miedo ni vergüenza, se lanzaron al vacío. Por lo visto, ya estaban acostumbrados a este tipo de clases y no les resultó extraño ni especialmente complicado seguir las explicaciones e incluso intervenir en lengua inglesa. Después de la experiencia, me reafirmé en la idea del uso de la lengua meta en el aula. Sí que es cierto que ya había intuido que lo más óptimo en una clase de lengua extranjera es utilizar esta lengua como vehículo de comunicación, pero no tenía una opinión fundamentada. Gracias a la lectura, puedo decir que el empleo de la lengua meta en el aula, implica que exista una gran cantidad y variedad de producciones por parte de los alumnos, lo que conocemos como input. El hecho de que los alumnos poco a poco vayan emitiendo pequeñas muestras, les hace tomar un papel activo y reflexivo de su propio proceso de aprendizaje. Ser consciente del propio proceso y ser capaz de controlarlo, permite que el alumno sea el creador de su conocimiento, otorgando así significatividad a su aprendizaje. Otra gran ventaja que pude observar fue el hecho de que los alumnos sentían que el uso de la lengua tenía un fin concreto: la comprensión del temario de nutrición. Como dice Nussbaum en el artículo, las lenguas se aprenden cuando se usan de forma significativa, es decir, para propósitos concretos. Esta idea está concorde con lo que comentaba en el punto de partida, debemos tener una razón para usar la lengua. Como hemos visto numerosas veces a lo largo del curso, existen distintas motivaciones para aprender una lengua (propósitos profesionales, por gozo personal, como adaptación a un nuevo lugar, etc.). Partiendo de concepciones constructivistas, como profesores, debemos detectar cuáles son los motivos que tiene nuestro alumnado para así poder proponer actividades y temas significativos para ellos, que les permitan poco a poco, crear las bases de su propio aprendizaje.

Un mes después, trabajé en el CEIP Ignasi Iglèsies en el barrio de Sant Andreu, también en Barcelona. Esta vez se partía de otro enfoque completamente distinto: ya no se partía de programas AICLE y las clases de inglés se basaban en la realización de ejercicios

mecanicistas y sin sentido alguno. Tuve que seguir un libro y un cuaderno. Pronto me dí cuenta de las diferencias respecto al nivel de competencia de mis alumnos en la lengua inglesa. Por mi parte, después del proceso satisfactorio que acababa de vivir en el CEIP Els Pins, me empeñé en utilizar el inglés al cien por cien, al menos, en las clases de esta lengua. Pronto me sentí frustrada y rápidamente me dí cuenta de que no funcionaba dado que los alumnos no habían estado nunca sumergidos en un tipo de enseñanza de este tipo. Si me empeñaba en seguir mis ideales, los alumnos se quejaban porque no entendían lo que les decía. Entendí entonces, que no debía ser extremista, tal y como comentaba antes, y decidí escuchar a mis alumnos, sus necesidades. Introduje la L1 en el aula siempre que era necesaria. La lectura del artículo me ayudó a aceptar esta situación dado que Nussbaum expone que “en las primeras fases del aprendizaje, el alumnado podrá participar en las actividades mediante cambios de lengua, recurso que actúa como andamiaje para poder realizar las tareas”<sup>4</sup>. Empecé a sentirme mejor, y después de cierto tiempo de tira y afloja, llegamos a encontrar un punto medio entre L1 y lengua meta, y creo que fue un proceso fructífero para todos nosotros. Aún así, considero que es complicado encontrar este equilibrio. Debemos ser sensibles a las demandas de nuestros alumnos, pero a la vez exigentes con ellos y con nosotros mismos. La tarea 1 de la asignatura metodología I me hizo llegar a la conclusión de que el papel del profesor es activo dado que diagnostica las necesidades de los alumnos/as, teniendo en cuenta las características individuales y grupales de estos, y realiza un seguimiento del aprendizaje. Así pues, trabaja en colaboración con el alumno y le proporciona los estímulos que necesita para que su aprendizaje sea significativo en todo momento.

En definitiva, la lectura del artículo de Nussbaum en referencia al uso de la lengua meta en el aula de ELE ha tenido algunos efectos sobre mi formación: me ha permitido revisar algunos conceptos trabajados en el curso y profundizar en algunos de ellos (enfoque comunicativo, uso de lengua meta en el aula, papel del profesor, papel del alumno, análisis de necesidades, input/output, aprendizaje significativo). Además, he podido relacionarlos con experiencias propias, que han dotado de significatividad lo que ya había trabajado teóricamente.

---

<sup>4</sup> Nussbaum, L. “Integrar lengua y contenido, con los andamios necesarios”. *Cuadernos de pedagogía* 395: 58.

## ANEXO XIV – ANÁLISIS DE LOS DATOS DE LA VERSIÓN DEFINITIVA DE LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRIMERA MUESTRA<sup>1</sup> DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO DE LAFAYETTE E INFORME ANALÍTICO

### I. ANÁLISIS DE LOS DATOS

#### 1. UNIDAD TEMÁTICA 1a: Aportaciones de la muestra y aspectos relacionados con una de sus principales preocupaciones en su práctica docente: el uso del inglés en el aula como lengua vehicular.

##### 1.1. Párrafo 1

##### 1.1.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
1	<p>Desde el momento en que, por sorpresa, me llamaron para trabajar como profesora de inglés en las escuelas municipales de Barcelona, empecé a plantearme infinidad de preguntas. El uso del inglés como lengua vehicular en el aula era una de las cuestiones que más me preocupaba. La teoría propuesta en el artículo alrededor de esta cuestión me ha dado pie a contrastar mis experiencias personales como docente y sus resultados, con las ideas propuestas por Nussbaum. Ahora, puedo afirmar que mis ideas previas, mostradas en el punto de partida, en relación al uso de la lengua meta en el aula, iban por el buen camino. No obstante, la lectura de los distintos artículos de la revista Cuadernos de Pedagogía (número 395), incluyendo esta muestra, así como el trabajo de los distintos módulos de las asignaturas Conceptos Básicos y Metodología I, me han permitido reformular algunas de las ideas que tenía, como por ejemplo, la eficacia de los cambios de lengua en las primeras fases de aprendizaje. Además, he podido adquirir y asimilar muchos otros conocimientos que antes me pasaban por alto (AICLE, CLIL, política lingüística para el aula).</p>	<p>Lafayette empieza la reflexión haciendo referencia desde el principio a una situación de su experiencia docente que le suscitó <i>infinidad de preguntas</i>, especialmente le <i>preocupaba el uso del inglés como lengua vehicular en el aula</i>. La alusión a esta experiencia le sirve para contextualizar los argumentos que a continuación esgrime de forma implícita, sin el uso de ningún conector, para justificar la selección de la muestra. La lectura del artículo le ha permitido:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Contrastar sus experiencias personales como docente y sus resultados con las ideas propuestas por Nussbaum.</i></li> <li>- <i>Comprobar que las creencias que recogió en el Punto de Partida sobre el uso de la lengua meta en el aula iban bien encaminadas. Con ahora puedo afirmar está dando a entender que hasta que no ha visto validadas y respaldadas estas creencias en las lecturas que ha realizado, no ha podido otorgarles una credibilidad total. Con el ahora engloba el momento posterior a la lectura de la lectura de la artículo y con el antes, el momento anterior.</i></li> </ul> <p>Y además, esa lectura junto a la del resto de artículos de la revista y de los módulos de las asignaturas Conceptos Básicos y Metodología I le han permitido:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Reestructurar algunas de las creencias previas que tenía al respecto (por ejemplo, la eficacia de los cambios de lengua en las primeras fases del aprendizaje).</i></li> <li>- <i>Adquirir y asimilar otros conocimientos: AICLE, CLIL, política lingüística en el aula.</i></li> </ul>

<sup>1</sup> En esta investigación, para identificar las muestras que la alumna ha incluido en el Portafolio del Certificado, estas se han numerado según el orden en el que Lafayette las envió a la tutora para su revisión y no en el que aparecen en la versión definitiva del portafolio. Esto es así para poder reflejar de manera más real cómo se produjo el proceso de intervención tutorial y como la retroalimentación que la alumna iba recibiendo influía en el trabajo posterior. En el documento final del portafolio esta muestra se identifica como la muestra 2.

**Concreción del análisis en los siguientes aspectos:**

PÁRRAFO 1				
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	
<p>Desde el momento en que, por sorpresa, me llamaron para trabajar como profesora de inglés en las escuelas municipales de Barcelona, empecé a plantearme infinidad de preguntas. El uso del inglés como lengua vehicular en el aula era una de las cuestiones que más me preocupaba.</p>	<p>1. <b>Informa</b> sobre el hecho de que su experiencia como profesora de inglés en escuelas municipales le suscitó infinidad de preguntas y que el uso del inglés como lengua vehicular en el aula era una de las que más le preocupaba.</p>	<p>- Deixis personal: yo - Personas del discurso: Yo: profesora Yo: alumna - Cuantificador: <i>infinidad de preguntas</i>, - Uso alternativo pretérito indefinido, imperfecto y perfecto. - Polifonía: voz autora artículo (Nussbaum), Cuadernos Pedagogía, artículos revista Básicos y Metodología 1. - Marcador temporal simultaneidad: <i>ahora</i> Marcador temporal: <i>desde el momento en que</i> - Marcador tematización: <i>en relación con</i> - Marcador de ejemplificación: <i>como, por ejemplo</i>, - Conector contrastivo de oposición: <i>no obstante</i> - Conector aditivo: <i>además</i></p>	<p><b>De focalización de la atención y observación de una experiencia</b> que ha tenido lugar durante la fase del Certificado y que considera relevante. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de evaluación y toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia y evaluando.</p>	
<p>La teoría propuesta en el artículo alrededor de esta cuestión me ha dado pie a contrarstar mis experiencias personales resultados, con las ideas propuestas por Nussbaum. Ahora, puedo afirmar que mis ideas previas, mostradas en el punto de partida, en relación al uso de la lengua meta en el aula, iban por el buen camino. No obstante, la lectura de los distintos artículos de la revista Cuadernos de Pedagogía (número 395), incluyendo esta muestra, así como el trabajo de los distintos módulos de las asignaturas Conceptos Básicos y Metodología I,</p>	<p>2. <b>Informa</b> sobre qué le ha aportado la lectura del artículo de Nussbaum en relación con una de las cuestiones que más le preocupaba: el uso del inglés como lengua vehicular en el aula, y en general.</p>	<p><b>De focalización de la atención y observación de sus experiencias</b> formativas a lo largo del Certificado.  <b>De análisis</b> de lo que le ha aportado la experiencia que aporta en la muestra: ¿qué le ha aportado?, ¿qué ha significado para ella?  <b>De comparación y contraste:</b> * De sus experiencias personales como docente y sus resultados con las ideas propuestas en el artículo de Nussbaum. * De creencias previas y actuales sobre un mismo tema como, por ejemplo, la eficacia de los cambios de lengua en las primeras fases del aprendizaje. * De contraste de los conocimientos que antes no tenía y ahora sí.</p>	<p><b>De toma de conciencia</b> de que la nueva situación profesional como profesora de inglés le suscitó infinidad de preguntas y la preocupación del uso del inglés como lengua vehicular.</p>	
			<p><b>De toma de conciencia</b> de que la muestra aportada es relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional.  <b>De búsqueda de una explicación</b> de por qué esto es así.  <b>De toma de conciencia</b> de lo que le ha aportado la experiencia de la muestra. Le ha permitido:  * Hacer frente a una preocupación que tenía: el uso del inglés en clase. Lo cual demuestra que era consciente de que tenía esta preocupación.  * Contrarstar sus experiencias personales como docente y sus resultados con las ideas propuestas en el artículo escrito por Nussbaum.  * Tomar de conciencia de que las creencias que mostró en el Punto de</p>	<p>Hay dos planos de autorregulación:  - La autorregulación que se produce como consecuencia de tener que seleccionar una muestra para el portafolio. - Y la autorregulación que ha tenido lugar previamente a la realización del portafolio y que Lafayette también manifiesta.</p>

PÁRRAFO 1		¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESO AUTORREGULADOR	NOTAS
me han permitido reformular algunas de las ideas que tenía, como por ejemplo, la eficacia de los cambios de lengua en las primeras fases de aprendizaje. Además, he podido adquirir y asimilar muchos otros conocimientos que antes me pasaban por alto (AICLE, CLLL, política lingüística para el aula).		<p>(no usa conectores) que indiquen explícitamente que se trata de una justificación.</p> <p><b>- Marcas autorreguladoras:</b>  <i>...me ha dado pie a contrastar...</i>  <i>...ahora puedo afirmar que... iban por el buen camino...</i>  <i>...me han permitido reformular algunas de las ideas...</i>  <i>...he podido adquirir y asimilar muchos otros conocimientos que antes...</i></p>	<p><b>De comparación y contraste</b> de las ideas que expuso en el Punto de Partida sobre el uso de la lengua meta en clase con las que se defienden en el artículo de Nussbaum. (Comparación de creencias en estadios iniciales y posteriores del curso).</p> <p>Todos estos procesos cognitivos los manifiesta explícitamente mediante marcas lingüísticas:  <i>...me ha dado pie a <u>contrastar</u> mis... con...</i>  <i>...ahora puedo afirmar que mis ideas previas, mostradas en el punto de partida... iban por el buen camino.</i>  <i>...me han permitido <u>reformular algunas ideas que tenía...</u></i>  <i>...además he podido <u>adquirir y asimilar</u> muchos otros conocimientos que <u>antes</u> me pasaban por alto</i></p> <p><b>De confirmación de creencias.</b></p> <p><b>De reestructuración de creencias.</b></p>	<p>Partida sobre el uso de la lengua meta en clase estaban bien encaminadas. (Evaluación)</p> <p><b>De toma de conciencia</b> de lo que le ha aportado la experiencia de la muestra, la lectura del resto de artículos de la revista y los contenidos del resto de asignaturas. Le han permitido:</p> <p>* Tomar de conciencia de haber reestructurado algunas de las creencias que tenía previa sobre el tema.</p> <p>* Tomar de conciencia de haber adquirido y asimilado muchos conocimientos que antes no tenía. Identificación de aprendizajes y asimilación de conocimientos.</p>		

### 1.1.1. Síntesis

#### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De toma de conciencia	ACTUACIÓN DOCENTE Las preocupaciones que le suscitó empezar a	Cuando la llaman para ejercer como maestra.	ACTO COMUNICATIVO: <b>Informa</b> sobre las preocupaciones que le surgieron al empezar a	<b>De focalización de la atención y observación de una experiencia</b> que ha tenido lugar durante la fase del Certificado y que considera relevante.	



PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
	<p>ejercer como maestra de inglés en escuelas municipales, entre ellas, el uso del inglés en el aula como lengua vehicular.</p> <p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>La muestra aportada es relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional</p>	<p>Durante el proceso de elaboración del portafolio.</p>	<p>ejercer como maestra en escuelas municipales.</p> <p>Manifiesta conciencia simplemente por focalizar la atención en este hecho.</p> <p>ACTO COMUNICATIVO: <b>Informa</b> sobre qué le ha aportado la lectura del artículo de Nussbaum en relación con una de las cuestiones que más le preocupaba: el uso del inglés como lengua vehicular en el aula, y en general.</p>	<p><b>De focalización de la atención y observación de sus experiencias</b> formativas a lo largo del Certificado.</p>	<p>Este proceso autorregulador se da con todos los alumnos, pues la selección de una muestra demuestra la toma de conciencia para el alumno de la importancia que ha tenido para su proceso formativo.</p>
	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL / PROCESO APRENDIZAJE</p> <p>Qué le ha aportado / permitido la muestra:</p> <p>* Hacer frente a una preocupación que tenía: el uso del inglés en clase. Lo cual demuestra que era consciente de que tenía esta preocupación.</p> <p>* Contrastar sus experiencias personales como docente y sus resultados con las ideas propuestas en el artículo por Nussbaum.</p> <p>* Tomar de conciencia de que las creencias que mostró en el Punto de Partida sobre el uso de la lengua meta en clase</p>	<p>Durante el proceso de elaboración del portafolio.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO: <b>Informa</b> sobre qué le ha aportado la lectura del artículo de Nussbaum en relación con una de las cuestiones que más le preocupaba: el uso del inglés como lengua vehicular en el aula, y en general.</p>	<p><b>De análisis</b> de lo que le ha aportado la experiencia que aporta en la muestra.</p> <p><b>De comparación y contraste:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* De sus experiencias personales como docente y sus resultados con las ideas propuestas en el artículo de Nussbaum.</li> <li>* De creencias previas y actuales sobre un mismo tema como, por ejemplo, la eficacia de los cambios de lengua en las primeras fases del aprendizaje.</li> <li>* De contraste de los conocimientos que antes no tenía y ahora sí.</li> </ul> <p><b>De comparación y contraste</b> de las ideas que expuso en el Punto de Partida sobre el uso de la lengua meta en clase con las que se defienden en el artículo de Nussbaum. (Comparación de creencias en estadios iniciales y posteriores del curso).</p>	

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
	<p>estaban bien encaminadas. (Evaluación)</p> <p>- <b>Lo que le ha aportado la experiencia de la muestra, la lectura del resto de artículos de la revista y los contenidos del resto de asignaturas le han permitido:</b></p> <p>* Tomar de conciencia de haber reestructurado algunas de las creencias que tenía previamente sobre el tema.</p> <p>* Tomar de conciencia de haber adquirido y asimilado muchos conocimientos que antes no tenía.</p> <p>Identificación de aprendizajes y asimilación de conocimientos.</p>			<p>Todos estos procesos cognitivos los manifiesta explícitamente mediante marcas lingüísticas:</p> <p>...<u>me ha dado pie a <u>contrastar</u> mis... con...</u></p> <p>...<u>ahora</u> puedo afirmar que <u>mis ideas previas, mostradas en el punto de partida...</u> iban por el buen camino.</p> <p>...<u>me han permitido <u>reformular algunas ideas</u> que tenía...</u></p> <p>...<u>además</u> he podido <u>adquirir y assimilar muchos otros conocimientos</u> que <u>antes me pasaban por alto</u></p> <p><b>De confirmación de creencias.</b></p> <p><b>De reestructuración de creencias.</b></p>	
- De búsqueda de una explicación	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>De por qué la muestra aportada es relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional.</p>	Durante el proceso de elaboración del portafolio.	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p><b>Informa</b> sobre qué le ha aportado la lectura del artículo de Nussbaum en relación con una de las cuestiones que más le preocupaba: el uso del inglés como lengua vehicular en el aula, y en general.</p>	<p>Los mismos que en el proceso anterior.</p>	

**b) Breve informe:**

En este párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- Toma de conciencia de las preocupaciones que le ha suscitado ejercer como maestra de inglés en escuelas municipales, entre ellas, el uso del inglés en el aula como lengua vehicular.

- Toma de conciencia de que la muestra aportada (la lectura del artículo de Nussbaum) ha sido relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional.
- Búsqueda de una explicación a por qué esta muestra ha sido relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional.
- Toma de conciencia de lo que le ha aportado y permitido la lectura del artículo de Nussbaum, la lectura del resto de artículos de la revista y la lectura de los módulos de Conceptos Básicos y Metodología 1.

Respecto a estos procesos autorreguladores cabe llamar la atención que el primero se produce en relación con su práctica docente y en ese contexto, no en el marco de la elaboración del portafolio. No obstante, el resto, se da a partir de la reflexión que se estimula en el portafolio.

Estos procesos tienen lugar gracias a que previamente Lafayette se ha involucrado en distintos procesos cognitivos:

El primer proceso autorregulador que Lafayette manifiesta, de toma de conciencia de las preocupaciones que le ha suscitado ejercer como maestra de inglés en escuelas municipales (entre ellas, el uso del inglés en el aula como lengua vehicular), lo propicia el hecho de que antes la alumna focalice su atención y observe estas experiencias, las cuales han tenido lugar en paralelo a su proceso formativo del Certificado en el curso de postgrado.

El proceso de toma de conciencia de que la muestra aportada (la lectura del artículo de Nussbaum) ha sido relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional tiene lugar porque la propia elaboración del portafolio insta a los alumnos a seleccionar aquellas experiencias formativas acaecidas durante la fase del certificado del curso que les hayan sido especialmente relevantes. Es decir, este proceso autorregulador surge a partir de un proceso de focalización de la atención y observación de estas experiencias propiciado por la misma elaboración del portafolio.

Los otros dos procesos autorreguladores que se manifiestan a continuación (de búsqueda de una explicación de por qué esta muestra ha sido relevante para Lafayette y de toma de conciencia de lo que le ha aportado) se producen como consecuencia de diferentes procesos cognitivos:

- De análisis de lo que le ha aportado la experiencia que aporta en la muestra.
- De comparación y contraste:
  - De sus experiencias personales como docente y sus resultados con las ideas propuestas en el artículo de Nussbaum.
  - De creencias previas y actuales sobre un mismo tema como, por ejemplo, la eficacia de los cambios de lengua en las primeras fases del aprendizaje.
  - De contraste de los conocimientos que antes no tenía y ahora sí.
  - De las ideas que expuso en el Punto de Partida sobre el uso de la lengua meta en clase con las que se defienden en el artículo de Nussbaum. (Comparación de creencias en estadios iniciales y posteriores del curso).
- De confirmación de creencias.
- De reestructuración de creencias.

## 2. UNIDAD TEMÁTICA 2: Sus experiencias docentes recientes y el uso de la lengua meta en el aula

### 2.1. Párrafo 2

#### 2.1.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
2	A lo largo de la lectura del artículo me planteaba distintas preguntas. ¿Cuál es la mejor manera de abordar una nueva lengua en un contexto plurilingüe?, ¿Qué papel juega la lengua meta en el proceso de aprendizaje?, ¿Tiene razón Nussbaum cuando propone su uso en el aula?	Lafayette hace referencia al hecho de que la lectura del artículo le suscitaba preguntas. Restituye su voz interior. Todas las preguntas que se plantea están directamente relacionadas con la práctica.

#### Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

Subtema 2.1.: Las dudas que le plantea el uso de la lengua meta en el aula					
PÁRRAFO 2					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
A lo largo de la lectura del artículo me planteaba distintas preguntas. ¿Cuál es la mejor manera de abordar una nueva lengua en un contexto plurilingüe?, ¿Qué papel juega la lengua meta en el proceso de aprendizaje?, ¿Tiene razón Nussbaum cuando propone su uso en el aula?	1. Informa sobre las preguntas que se planteaba durante la lectura del artículo en relación con el uso de la lengua meta en el aula.	- Polifonía Desdoblamiento del sujeto. Restitución de su voz interior mediante el planteamiento de las preguntas.  - Imperfecto  - <b>Marcas autorreguladoras:</b> ...me planteaba distintas preguntas... ¿...?	<b>De focalización de la atención y observación</b> de una experiencia que ha tenido lugar durante la fase del Certificado y que considera relevante. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de evaluación y toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia y evaluando.	<b>De búsqueda</b> de una respuesta a las preguntas que se planteaba durante la lectura del artículo.	
			<b>De cuestionamiento:</b> cuestiones que se planteaba durante la lectura del artículo de Nussbaum.		

## 2.1.2. Síntesis

### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De búsqueda de una respuesta	ACTUACIÓN / PRÁCTICA DOCENTE Las dudas que se planteaba durante la lectura del artículo Nussbaum.	Durante la lectura del artículo, previamente a la elaboración del portafolio.	Menciona las preguntas que se planteaba durante la lectura del artículo.	De focalización de la atención y observación de una experiencia que ha tenido lugar durante la fase del Certificado y que considera relevante. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de evaluación y toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia y evaluando.  De cuestionamiento: cuestiones que se planteaba durante la lectura del artículo de Nussbaum.	

### b. Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta un único proceso autorregulador que consiste en la búsqueda de una respuesta para las preguntas que se plantea durante la lectura del artículo de Nussbaum.

En este caso se trata de un proceso autorregulador que no se da como consecuencia de la elaboración del portafolio, sino previamente en relación con su las dificultades que encuentra respecto a un contexto docente concreto.

## 2.2. Párrafo 3

### 2.2.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
3	<p>Para responder estas preguntas puedo aportar mi experiencia personal, la cual pone de relieve las ventajas que su uso presenta. Como maestra de educación infantil con conocimientos de inglés, este curso he tenido la oportunidad de trabajar como maestra substituta de la especialidad de lengua inglesa en diversas escuelas de Barcelona. Trabajé durante un par de semanas en el CEIP Els Pins situado en el recinto de Mundet, en Barcelona. De pronto, me vi involucrada en programas AICLE sin, si quiera, saber lo que esto significaba e implicaba. Gracias al artículo aquí citado, entre otros, descubrí que AICLE significa Aprendizaje integrado de contenidos y lengua. Esta metodología implica "actividades educativas que consisten en la enseñanza y aprendizaje de materias curriculares y contenidos académicos mediante una lengua vehicular en desarrollo"<sup>2</sup>. Estas promueven el mantenimiento y el desarrollo de la lengua en cuestión y un enfoque auténticamente integrado mostrando un doble foco de atención pedagógico: la lengua y el contenido. Así pues, sin experiencia alguna como profesora de inglés, tuve que desenvolverme en una clase de nutrición en inglés para alumnos de 5º de primaria que tenía un doble objetivo: el desarrollo de la lengua inglesa y la adquisición de unos contenidos concretos. Puedo decir, que fue una experiencia totalmente positiva para mi y obviamente para los alumnos. Me di cuenta que los alumnos llegan hasta donde se les deja llegar. Ser exigentes con ellos es bueno, y pedirles el máximo también. Creí rápidamente en sus posibilidades en relación a su nivel de lengua, mostrándoles que confiaba en ellos, y ellos lo captaron. No tuvieron miedo ni vergüenza, se lanzaron al vacío. Por lo visto, ya estaban acostumbrados a este tipo de clases y no les resultó extraño ni especialmente complicado seguir las explicaciones e incluso intervenir en lengua inglesa. Después de la experiencia, me reaffirmé en la idea del uso de la lengua meta en el aula. Si que es cierto que ya había intuido que lo más óptimo en una clase de lengua extranjera es utilizar esta lengua como vehículo de comunicación, pero no tenía una opinión fundamentada. Gracias a la lectura, puedo decir que el empleo de la lengua meta en el aula, implica que exista una gran cantidad y variedad de producciones por parte de los alumnos, lo que conocemos como input. El hecho de que los alumnos poco a poco vayan emitiendo pequeñas muestras, les hace tomar un papel activo y reflexivo de su propio proceso de aprendizaje. Ser consciente del propio proceso y ser capaz de</p>	<p>Lafayette empieza presentando de forma resumida aquello que va a exponer con más detalle a continuación: a partir de su experiencia personal como docente va a dar respuesta a los interrogantes planteados en el párrafo anterior y a demostrar que del uso de la lengua meta en el aula se derivan ventajas.</p> <p>Seguidamente, Lafayette explica la experiencia que ha tenido este curso como <i>maestra substituta de la especialidad de lengua inglesa</i> en el CEIP Els Pins (recinto Mundet). Para ello primero hace referencia mediante el adverbio "de pronto" al hecho de que tuvo que afrontar de manera inesperada una situación profesional para la cual considera que no estaba preparada: trabajar con un enfoque metodológico, el AICLE, <i>sin ni siquiera saber lo que esto significaba e implicaba</i>. La manera de expresarse reforzada por la expresión <i>verse involucrada</i> deja entrever que ello le supuso un cierto contratiempo y un momento de cierta dificultad. A continuación, alude a que la lectura del artículo tomado como muestra y otros le ayudaron a descubrir qué se entiende por AICLE, y define el concepto. A la vez, esta definición le sirve para poner de nuevo de relieve las dificultades que pasó al tener que desenvolverse sin experiencia <i>en una clase con un doble objetivo: el desarrollo de la lengua inglesa y la adquisición de unos contenidos concretos</i>.</p> <p>Seguidamente, pese a las dificultades, Lafayette evalúa la <i>experiencia como totalmente positiva para ella y obviamente para los alumnos</i>. Las razones se encuentran en que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se dio cuenta de que es bueno ser exigente con los alumnos porque <i>estos llegan hasta donde se les deja llegar</i>.</li> <li>- <i>Creyó rápidamente en las posibilidades de los alumnos</i> respecto a su nivel de lengua, confió en ellos, ellos lo notaron y, como consecuencia, <i>no tenían miedo ni vergüenza de usarla: se lanzaron al vacío</i>.</li> </ul> <p>A continuación, Lafayette utiliza la expresión <i>por lo visto</i> para introducir la explicación de que los alumnos también se sentían cómodos y <i>no les resultó especialmente complicado seguir las explicaciones e incluso intervenir en lengua inglesa porque ya estaban acostumbrados a ese tipo de clases</i>. Seguidamente constata que esta experiencia le sirvió para reaffirmarse en la creencia de que es beneficioso <i>el uso de la lengua meta en el aula</i>. Aclara que antes de tener esta experiencia ya tenía la intuición de que eso era <i>lo más óptimo</i>, pero su opinión no estaba fundamentada. La experiencia práctica valida su percepción.</p>

<sup>2</sup> Escobar, C. "Enseñar en inglés". *Cuadernos de pedagogía* 395: 46-50.

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
	<p>controlarlo, permite que el alumno sea el creador de su conocimiento, otorgando así significatividad a su aprendizaje. Otra gran ventaja que puede observar fue el hecho de que los alumnos sentían que el uso de la lengua tenía un fin concreto: la comprensión del temario de nutrición. Como dice Nussbaum en el artículo, las lenguas se aprenden cuando se usan de forma significativa, es decir, para propósitos concretos. Esta idea está concordante con lo que comentaba en el punto de partida, debemos tener una razón para usar la lengua. Como hemos visto numerosas veces a lo largo del curso, existen distintas motivaciones para aprender una lengua (propósitos profesionales, por gozo personal, como adaptación a un nuevo lugar, etc.). Partiendo de concepciones constructivistas, como profesores, debemos detectar cuáles son los motivos que tiene nuestro alumnado para así poder proponer actividades y temas significativos para ellos, que les permitan poco a poco, crear las bases de su propio aprendizaje.</p>	<p>Posteriormente, Lafayette afirma que la lectura del artículo le da la autoridad suficiente para decir que el hecho de usar la lengua meta en el aula implica que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Exista una gran cantidad y variedad de producciones por parte de los alumnos.</i></li> <li>- Y que estos, al ir emitiendo pequeñas producciones, como consecuencia también vayan tomando <i>un papel más activo y reflexivo de su propio proceso de aprendizaje</i>, conciencia que les permite ser los <i>creadores de su conocimiento</i>.</li> </ul> <p>Lafayette usa el pronombre distributivo "otra" para hacer referencia a <i>otra gran ventaja</i> que percibe en el uso de la lengua meta en el aula y, al hacerlo, también da a entender que las razones anteriores las concibe como <i>grandes ventajas</i>, aunque no lo haya afirmado explícitamente. La ventaja en este caso consiste en que en su experiencia docente <i>pudo observar que los alumnos sentían que el uso de la lengua tenía un fin concreto: la comprensión del temario de nutrición</i>. Lafayette apoya esta afirmación citando a la autora Nussbaum y lo que dice en el artículo en este sentido: <i>las lenguas se aprenden cuando se usan de forma significativa, es decir, para propósitos concretos</i>.</p> <p>A continuación, deja constancia de que la idea a la que apunta la autora concuerda con la que ella exponía en el Punto de partida: <i>debemos tener una razón para usar la lengua</i>; y además, finaliza el párrafo reforzando esta creencia mediante la alusión a que <i>numerosas veces a lo largo del curso se ha tratado el tema de que existen distintas motivaciones para aprender una lengua</i> y que, <i>partiendo de concepciones constructivistas</i>, los profesores <i>debemos detectar cuáles son las de nuestro alumnado para poder proponerles actividades y temas significativos</i>.</p>

### Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

Subtema 2.2.: Las ventajas de usar la lengua meta en clase como lengua vehicular: El enfoque AICLE y su puesta en práctica en el CEIP Els Pins					
PÁRRAFO 3					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTOREGULADORES	NOTAS
<p><i>Para responder estas preguntas puedo aportar mi experiencia personal, la cual pone de relieve las ventajas que su uso presenta.</i></p>	<p>1. Informa de que a continuación para responder a las preguntas planteadas en el párrafo anterior y argumentar las ventajas que presenta el uso de la lengua meta en clase se va a basar en su experiencia docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Polifonía</li> <li>* Discurso ajeno</li> <li>- Deixis personal: yo / nosotros</li> <li>- Personas del discurso: Yo: profesora Yo: alumna Nosotros:</li> </ul>	<p>De puesta en relación de las preguntas que le plantea el contenido del artículo con su práctica docente.</p> <p>Este proceso lleva implícito otros de focalización y observación de su práctica docente.</p>	<p>De toma de conciencia de que la respuesta a las preguntas que le planteaba el artículo de Nussbaum está en su experiencia docente, la cual pone de relieve las ventajas que presenta el uso de la lengua meta en clase como lengua vehicular.</p>	<p>Hay dos planos de autorregulación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La autorregulación que se produce como consecuencia de tener que seleccionar una muestra para el portafolio.</li> <li>- Y la autorregulación que ha tenido lugar previamente a la realización del portafolio y</li> </ul>

Subtema 2.2.: Las ventajas de usar la lengua meta en clase como lengua vehicular: El enfoque AICLE y su puesta en práctica en el CEIP Els Pins					
PÁRRAFO 3					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
	<p>2. Argumenta las ventajas que supone usar la lengua meta en clase a partir de su experiencia docente como profesora de inglés en el CEIP Els Pins.</p>	<p>alumnos del curso las personas en su conjunto profesores</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiempos: presente / pretérito perfecto / pretérito indefinido / imperfecto</li> <li>- Léxico valorativo: <i>totalmente positiva, lo más óptimo</i></li> <li>- Cuantificadores e intensificadores: <i>sin experiencia alguna, sin ni siquiera, me vi involucrada, numerosas veces</i></li> <li>- Marcador explicación: <i>es decir</i></li> <li>- Marcador manifestación certeza: <i>es cierto que, obviamente</i></li> <li>- Conector causativo: <i>gracias a</i></li> <li>- Conector temporal: <i>de pronto</i></li> <li>- Conector consecutivo: <i>así pues</i></li> <li>- Verbos dicens: <i>decir</i></li> <li>- Metafóra: <i>se lanzaron al vacío</i></li> <li>- Léxico formas modales: <i>obviamente, sí que es cierto que, debemos.</i></li> </ul>	<p><b>De focalización y observación</b> de su práctica docente reciente en escuelas municipales (implícito).</p> <p><b>De análisis</b> de por qué considera, a partir de su experiencia docente, que el uso de la lengua meta en clase presenta ventajas.</p>	<p><b>De búsqueda</b> de una explicación sobre por qué considera, a partir de su experiencia docente, que el uso de la lengua meta en clase presenta ventajas.</p> <p><b>De toma de conciencia</b> de las ventajas que presenta el uso de la lengua meta en clase como lengua vehicular.</p> <p><b>De toma de conciencia</b> de estar ante una situación problemática en su práctica docente.</p>	<p>que Lafayette también manifiesta.</p>
<p>Como maestra de educación infantil con conocimientos de inglés, este curso he tenido la oportunidad de trabajar como maestra substituta de la especialidad de lengua inglesa en diversas escuelas de Barcelona.</p> <p>Trabajé durante un par de semanas en el CEIP Els Pins situado en el recinto de Mundet, en Barcelona. De pronto, me vi involucrada en programas AICLE sin, si quiera, saber lo que esto significaba e implicaba.</p>	<p>2.a. Describe la situación docente en la que se encontró y a la que tuvo que hacer frente.</p>		<p><b>De reconstrucción de pasajes concretos</b> de una experiencia docente nueva a la que tuvo que hacer frente: dar clases de inglés en una escuela municipal en la que seguía la metodología AICLE:</p>		
<p>Gracias al artículo aquí citado, entre otros, descubrí que AICLE significa Aprendizaje integrado de contenidos y lengua. Esta metodología implica "actividades educativas que consisten en la enseñanza y aprendizaje</p>	<p>2.b. Expone lo que le aportó la lectura del artículo de Nussbaum para afrontar el problema que tenía y explica qué se entiende por AICLE.</p>		<p>- Se encuentra con un problema: no conoce la metodología AICLE.</p>	<p><b>De búsqueda</b> de una solución para el problema docente en el que se encuentra: recurre a la búsqueda de bibliografía sobre el tema.</p> <p>Este proceso autorregulador no se manifiesta aquí explícitamente, pero sí en otros borradores anteriores del documento.</p>	



Subtema 2.2.: Las ventajas de usar la lengua meta en clase como lengua vehicular: El enfoque AICLE y su puesta en práctica en el CEIP Els Pins					
PÁRRAFO 3					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
de materias curriculares y contenidos académicos mediante una lengua vehicular en desarrollo <sup>3</sup> . Estas promueven el mantenimiento y el desarrollo de la lengua en cuestión y un enfoque auténticamente integrado mostrando un doble foco de atención pedagógico: la lengua y el contenido.		-Elementos de opinión: <i>opinión fundamentada, idea</i>  Presenta estas conclusiones como verdades compartidas por todos. Esto es así porque no usa adverbios de duda y emplea el presente, un tiempo que imprime un carácter universal a lo que se dice.	- Cómo procedió para intentar solventar el problema con el que se encontró.	<b>De puesta en práctica</b> de la solución hallada para hacer frente al problema: lectura del artículo de Nussbaum.  <b>De toma de conciencia</b> de que con la lectura del artículo, y otros, aprendió qué significan las siglas AICLE y qué se entiende por esta metodología. Le ayudaron a comprender y responder mejor a lo que se le pedía en este nuevo contexto docente y qué es AICLE.	
Así pues, sin experiencia alguna como profesora de inglés, tuve que desenvolverme en una clase de nutrición en inglés para alumnos de 5º de primaria que tenía un doble objetivo: el desarrollo de la lengua inglesa y la adquisición de unos contenidos concretos. Puedo decir, que fue una experiencia totalmente positiva para mí y obviamente para los alumnos. Me di cuenta que los alumnos llegan hasta donde se les deja llegar. Ser exigentes con ellos es bueno, y pedirles el máximo también. Creí rápidamente en sus posibilidades en relación a su nivel de lengua,	2.c. Describe y valora cómo le fue la experiencia de aplicar la metodología AICLE en las clases de Nutrición de 5º de primaria de la escuela CEIP Els Pins.  2.d. Expone los motivos por los cuales considera que la experiencia fue totalmente positiva.	<b>MARCAS AUTORREGULATORAS:</b>  ...puedo aportar...la cual pone de relieve... De pronto me vi involucrada en... sin, si quiera, saber lo que significaba... Gracias a... descubrí que...significa... ...sin experiencia alguna... tuve que desenvolverme... Puedo decir que fue una experiencia totalmente positiva para mí ...por lo visto, ya Me di cuenta de que... Después de la experiencia me reafirmé en la idea de que... Gracias a ... puedo decir que... Esta idea está concorde	<b>De valoración y análisis</b> de cómo fue la experiencia en el primer centro de aplicar la metodología AICLE en las clases de Nutrición de 5º de primaria.	<b>De toma de conciencia y evaluación</b> de la experiencia como totalmente positiva.  <b>Busca una explicación sobre por qué fue positiva.</b> Le permitió darse cuenta de que:  * Los alumnos llegan hasta donde se le hace llegar. Es bueno ser exigente. * Los alumnos no tenían miedo a usar la lengua porque notaban que la profesora confiaba en que podían hacerlo y, además, estaban ya acostumbrados a esa metodología.	

<sup>3</sup> Escobar, C. "Enseñar en inglés". Cuadernos de pedagogía 395: 46-50.

Subtema 2.2.: Las ventajas de usar la lengua meta en clase como lengua vehicular: El enfoque AICLE y su puesta en práctica en el CEIP Els Pins					
PÁRRAFO 3					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
<p>mostrándoles que confiaba en ellos, y ellos lo captaron. No tuvieron miedo ni vergüenza, se lanzaron al vacío. Por lo visto, ya estaban acostumbrados a este tipo de clases y no les resultó extraño ni complicado seguir las explicaciones e incluso intervenir en lengua inglesa.</p>	<p>2.e. Expone qué le aportó esta experiencia y la lectura del artículo: ser consciente de las ventajas que comporta el uso de la lengua meta como lengua vehicular.</p>	<p>con lo que comentaba en el Punto de Partida... Como hemos visto varias veces a lo largo del curso...</p>	<p><b>De análisis</b> de lo que le ha comportado la experiencia docente en la escuela CEIP Els Pins y la lectura del artículo.</p> <p><b>De comparación y contraste</b> de ideas previas y actuales.</p> <p><b>De comparación y contraste</b> de ideas en estadios iniciales (Punto de partida) y posteriores (ahora) del curso.</p> <p><b>De confirmación de sus creencias</b> sobre el uso de la lengua meta en el aula como vehículo de comunicación a partir de la experiencia docente en el CEIP Els Pins y la lectura del artículo de Nussbaum.</p> <p><b>De puesta en relación</b> de la práctica docente, las lecturas realizadas, los contenidos de otras asignaturas del curso y las propias creencias.</p>	<p><b>De confirmación de sus creencias</b> sobre el uso de la lengua meta en el aula como vehículo de comunicación a partir de la experiencia docente en el CEIP Els Pins y la lectura del artículo de Nussbaum.</p> <p><b>De toma de conciencia</b> de que la lectura del artículo le ha comportado:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La reafirmación de creencias previas sobre el uso de la lengua meta como vehículo de comunicación y, por tanto, la formación de una opinión fundamentada al respecto.</li> <li>- La toma de conciencia de que el hecho de que los alumnos utilicen la lengua meta les hace tener un papel más activo y reflexivo sobre su proceso de aprendizaje.</li> </ul> <p><b>De toma de conciencia</b> de que a partir de la práctica docente, las lecturas realizadas y los contenidos trabajados a lo largo del curso</p>	
<p>Después de la experiencia, me reafirmé en la idea del uso de la lengua meta en el aula. Si que es cierto que ya había intuido que lo más óptimo en una clase de lengua extranjera es utilizar esta lengua como vehículo de comunicación, pero no tenía una opinión fundamentada. Gracias a la lectura, puedo decir que el empleo de la lengua meta en el aula, implica que exista una gran cantidad y variedad de producciones por parte de los alumnos, lo que conocemos como input. El hecho de que los alumnos poco a poco vayan emitiendo pequeñas muestras, les hace tomar un papel activo y reflexivo de su</p>					

Subtema 2.2.: Las ventajas de usar la lengua meta en clase como lengua vehicular: El enfoque AICLE y su puesta en práctica en el CEIP Els Pins					
PÁRRAFO 3					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTOREGULADORES	NOTAS
<p>propio proceso de aprendizaje. Ser consciente del propio proceso y ser capaz de controlarlo, permite que el alumno sea el creador de su conocimiento, otorgando así significatividad a su aprendizaje. Otra gran ventaja que puede observar fue el hecho de que los alumnos sentían que el uso de la lengua tenía un fin concreto: la comprensión del temario de nutrición. Como dice Nussbaum en el artículo, las lenguas se aprenden cuando se usan de forma significativa, es decir, para propósitos concretos. Esta idea está concorde con lo que comentaba en el punto de partida, debemos tener una razón para usar la lengua. Como hemos visto numerosas veces a lo largo del curso, existen distintas motivaciones para aprender una lengua (propósitos profesionales, por gozo personal, como adaptación a un nuevo lugar, etc.). Partiendo de concepciones constructivistas, como profesores, debemos detectar cuáles son los</p>			<p><b>De análisis:</b> extracción de conclusiones.</p>	<p>confirma la idea que manifestaba en el Punto de Partida de que la lengua se aprende cuando se tiene una razón y una motivación para usarla. En la práctica se da cuenta de que los alumnos sienten que están usando la lengua con un objetivo real: la comprensión y el aprendizaje de cuestiones relacionadas con la nutrición. La metodología AICLE fomenta el uso significativo de la lengua. Es decir, toma conciencia de la importancia del uso de la lengua por parte del alumno de manera significativa, con un propósito; y la relevancia de tener en cuenta las motivaciones de los alumnos en el diseño de actividades. De aquí se deriva un proceso:</p> <p><b>Como consecuencia salen reforzadas las siguientes ideas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La importancia de usar la lengua meta en clase.</li> <li>- La necesidad de que como profesores debemos detectar los motivos que tiene nuestro alumnado para usar la lengua para lograr así un aprendizaje significativo.</li> </ul>	

Subtema 2.2.: Las ventajas de usar la lengua meta en clase como lengua vehicular: El enfoque AICLE y su puesta en práctica en el CEIP Els Pins			
PÁRRAFO 3		PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS COGNITIVOS AUTORREGULADORES
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	NOTAS
<p><i>motivos que tiene nuestro alumnado para así poder proponer actividades y temas significativos para ellos, que les permitan poco a poco, crear las bases de su propio aprendizaje.</i></p>			

## 2.2.2. Síntesis

### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- Toma de conciencia de	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL De que la respuesta a las preguntas que le planteaba el artículo de Nussbaum está en su experiencia docente, la cual pone de relieve las ventajas que presenta el uso de la lengua meta en clase como lengua vehicular.	No se sabe con seguridad.	ACTO COMUNICATIVO: <b>Informa</b> de que a continuación para responder a las preguntas planteadas en el párrafo anterior y argumentar las ventajas que presenta el uso de la lengua meta en clase se va a basar en su experiencia docente.	<b>De puesta en relación de las preguntas que le plantea</b> el contenido del artículo con su práctica docente.  Este proceso lleva implícito otros de focalización y observación de su práctica docente.	
	ACTUACIÓN DOCENTE Las ventajas que presenta el uso de la lengua meta en clase como lengua vehicular a partir del análisis de una experiencia docente y las lecturas y los contenidos trabajados en el contexto del curso.	No se sabe con seguridad.	ACTO COMUNICATIVO: Subyace a la referencia que hace sobre el hecho de que su experiencia docente pone de relieve las ventajas que presenta el uso de la lengua meta en clase y sirve para responder a las dudas que se planteaba.	<b>De focalización y observación</b> de su práctica docente reciente en escuelas municipales.  <b>De análisis</b> de por qué considera, a partir de su experiencia docente, que el uso de la lengua meta en clase presenta ventajas.	El proceso cognitivo de focalización y observación es implícito.

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
			<p>Argumenta las ventajas que supone usar la lengua meta en clase a partir de su experiencia docente como profesora de inglés en el CEIP Els Pins.</p>		
<p>ACTUACIÓN DOCENTE</p> <p>Estar ante una situación problemática en su práctica docente.</p>	<p>Durante su experiencia previa como docente.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p>Subyace a la descripción que realiza del contexto nuevo en el que tuvo que empezar a dar clases de inglés en una escuela municipal.</p>	<p>De recuperación y reconstrucción de pasajes concretos de una experiencia docente nueva a la que tuvo que hacer frente: dar clases de inglés en una escuela municipal en la que seguía la metodología AICLE.</p>	<p>En este caso, cabe llamar la atención de que proceso cognitivo no propicia el desarrollo del proceso autorregulador, sino su recuperación puesto que éste último tuvo lugar previamente a la elaboración del portafolio.</p>	
<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>Los aprendizajes que desarrolló con la lectura del artículo de Nussbaum y otros:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qué significan las siglas AICLE;</li> <li>- Qué se entiende por esa metodología.</li> </ul> <p>Lo que le aportaron:</p> <p>Le ayudaron a comprender y responder mejor a lo que se pedía en este nuevo contexto docente.</p>	<p>Durante la elaboración del portafolio.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expone lo que le aportó la lectura del artículo de Nussbaum para afrontar el problema.</li> </ul> <p>Gracias a... descubrí...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explica qué se entiende por AICLE.</li> </ul>	<p>De recuperación y reconstrucción de pasajes concretos de una experiencia docente nueva a la que tuvo que hacer frente: cómo procedió para intentar solventar el problema con el que se encontró.</p>		
<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL / ACTUACIÓN DOCENTE</p> <p>La experiencia docente en el CEIP Els pins fue totalmente positiva porque le permite llegar a las siguientes conclusiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Los alumnos llegan hasta donde se le hace llegar. Es bueno ser exigente.</li> </ul>	<p>Probablemente este proceso autorregulador de toma de conciencia se inicia durante su actuación docente pero se acaba de completar durante la elaboración del portafolio.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p>Argumenta por qué considera totalmente positiva su experiencia de aplicar la metodología AICLE en las clases de nutrición de 5º de primaria de la escuela CEIP Els Pins.</p> <p>Me di cuenta...</p>	<p>De valoración y análisis de cómo fue la experiencia de aplicar la metodología AICLE en las clases de Nutrición de 5º de primaria de la escuela CEIP Els Pins.</p>		

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
	<p>* Los alumnos no tenía miedo a usar la lengua porque sentían que la profesora confiaba en que podían hacerlo y estaban acostumbrados a la metodología AICLE.</p>				
	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL / ACTUACIÓN DOCENTE</p> <p>La experiencia docente en el CEIP Els Pins y la lectura del artículo de Nussbaum le comportaron:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La reafirmación de creencias previas sobre las ventajas del uso de la lengua meta como vehículo de comunicación y, por tanto, la formación de una opinión fundamentada al respecto.</li> <li>- La toma de conciencia de que el hecho de que los alumnos utilicen la lengua meta les hace tener un papel más activo y reflexivo sobre su proceso de aprendizaje.</li> </ul> <p>En definitiva, de las ventajas que comporta el uso de la lengua meta en clase.</p>	<p>Probablemente este proceso autorregulador de toma de conciencia se inicia durante su actuación docente pero se acaba de completar durante la elaboración del portafolio.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:  <b>Expone</b> lo que le aportó la experiencia y la lectura del artículo de Nussbaum.   <i>Después de la experiencia me reafirmé en la idea de que...</i>   <i>Gracias a la lectura puedo decir que...</i>   <i>Esta idea está concorde con lo que comentaba en el Punto de Partida...</i></p>	<p><b>De análisis</b> de lo que le ha comportado la experiencia docente en la escuela CEIP Els Pins y la lectura del artículo.   <b>De comparación y contraste</b> de ideas previas y actuales.   <b>De confirmación de sus creencias</b> sobre el uso de la lengua meta en el aula como vehículo de comunicación a partir de la experiencia docente en el CEIP Els Pins y la lectura del artículo de Nussbaum.</p>	
	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>A partir de la práctica docente, las lecturas realizadas y los contenidos trabajados a lo largo del curso confirma la idea que manifestaba en el Punto de Partida de que la lengua se aprende cuando se tiene una razón y una motivación para usarla.  En la práctica se da cuenta de que los alumnos sienten que están usando la lengua con un objetivo</p>	<p>Durante la elaboración del portafolio.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:  Expone lo que le aportó la experiencia y la lectura del artículo de Nussbaum.   <i>Después de la experiencia me reafirmé en la idea de que...</i>   <i>Gracias a la lectura puedo decir que...</i>   <i>Esta idea está concorde con lo que comentaba en el Punto de Partida...</i></p>	<p><b>De análisis</b> de lo que le ha comportado la experiencia docente en la escuela CEIP Els Pins y la lectura del artículo.   <b>De comparación y contraste</b> de ideas previas y actuales.   <b>De comparación y contraste</b> de ideas en estadios iniciales (Punto de partida) y posteriores (ahora) del curso.</p>	

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
	<p>real: la comprensión y el aprendizaje de cuestiones relacionadas con la nutrición. La metodología AICLE fomenta el uso significativo de la lengua. Es decir, toma conciencia de la importancia del uso de la lengua por parte del alumno de manera significativa, con un propósito; y la relevancia de tener en cuenta las motivaciones de los alumnos en el diseño de actividades. Los profesores deben conocer por qué motivo aprenden sus alumnos una lengua para tenerlo en cuenta y procurar así que un aprendizaje significativo.</p>		<p>Como hemos visto varias veces a lo largo del curso...</p>	<p><b>De puesta en relación de la</b> práctica docente, las lecturas realizadas, los contenidos de otras asignaturas del curso y las propias creencias.</p> <p><b>De confirmación de sus creencias</b> sobre el uso de la lengua meta en el aula como vehículo de comunicación a partir de la experiencia docente en el CEIP Els Pins y la lectura del artículo de Nussbaum.</p>	
- De puesta en práctica de una actuación	<p>ACTUACIÓN DOCENTE</p> <p>Consulta bibliografía especializada para resolver el problema de no saber en qué consiste la metodología AICLE.</p>	<p>Durante su experiencia previa como docente.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO: <b>Expone</b> lo que le aportó la lectura del artículo de Nussbaum para afrontar el problema que tenía y explica qué se entiende por AICLE.</p>	<p><b>De análisis</b> de lo que le aportó la lectura del artículo de Nussbaum en la resolución del problema docente con el que se encontraba.</p>	<p>En este caso, con la explicación por parte de la alumna de lo que le aportaron las lecturas realizadas, pone de relieve que buscó una solución y la puso en práctica.</p>
- De búsqueda de una explicación	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>Sobre por qué la experiencia en la primera escuela fue positiva. Le permitió llegar a las siguientes conclusiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Los alumnos llegan hasta donde se le hace llegar. Es bueno ser exigente.</li> <li>* Los alumnos no tenían miedo a usar la lengua porque sentían que la profesora confiaba en que podían hacerlo y estaban acostumbrados a la metodología AICLE</li> </ul>	<p>Durante su práctica docente, previa a la elaboración del portafolio, y durante el proceso de elaboración del mismo.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO: <b>Expone</b> los motivos por los cuales considera que la experiencia fue totalmente positiva.  <i>Puedo decir que ...</i></p>	<p><b>De análisis</b> de cómo fue la experiencia de aplicar la metodología AICLE en las clases de Nutrición de 5º de primaria del colegio Els Pins.</p>	

## b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- Toma de conciencia de que la respuesta a las preguntas que se planteaba durante la lectura del artículo de Nussbaum se encuentra en su práctica docente.
- Toma de conciencia de las ventajas que presenta el uso de la lengua meta en clase como lengua vehicular a partir del análisis de su experiencia docente en el CEIP Els Pins, y las lecturas y los contenidos trabajados en el contexto del curso.
- Toma de conciencia, en el momento en el que la llaman para iniciar su práctica docente en el CEIP Els Pins, de encontrarse ante un problema: no conoce la metodología AICLE que aplican en el centro.
- Toma de conciencia de los aprendizajes que ha desarrollado mediante la lectura del artículo de Nussbaum y otros: qué significa AICLE, qué se entiende por esta metodología, es decir, le ayudaron a comprender y responder mejor a lo que se le pedía en el nuevo contexto docente del CEIP Els Pins.
- Toma de conciencia y evaluación de por qué la experiencia docente en el CEIP Els Pins fue totalmente positiva. Le permitió llegar a las siguientes conclusiones: Los alumnos llegan hasta donde se les hace llegar (es bueno ser exigente) y los alumnos no tenían miedo a usar la lengua porque sentían que la profesora confiaba en que podían hacerlo y estaban acostumbrados a la metodología AICLE.
- Toma de conciencia de que su experiencia docente en el CEIP Els Pins y la lectura del artículo de Nussbaum le comportaron: por un lado, la reafirmación de creencias previas sobre las ventajas del uso de la lengua meta como vehículo de comunicación y, por tanto, la formación de una opinión fundamentada al respecto; y por otro, la toma de conciencia de que el hecho de que los alumnos utilicen la lengua meta les hace tener un papel más activo y reflexivo sobre su proceso de aprendizaje.
- Toma de conciencia de que la práctica docente en el CEIP Els Pins, las lecturas realizadas y los contenidos trabajados a lo largo del curso confirman la idea que manifestaba en el Punto de Partida respecto a que las lenguas se aprenden cuando se tiene una razón y una motivación para usarlas. Es decir, confirma la importancia del uso de la lengua por parte del alumno de manera significativa, con un propósito; y la relevancia de tener en cuenta las motivaciones de los alumnos en el diseño de actividades.
- Toma de conciencia de que sus creencias sobre el uso de la lengua meta en el aula como vehículo de comunicación concuerdan con lo vivido en su experiencia docente en el CEIP Els Pins y la lectura del artículo de Nussbaum.
- Búsqueda de una explicación sobre por qué la experiencia en la primera escuela fue positiva. Le permitió llegar a las siguientes conclusiones:
  - Los alumnos llegan hasta donde se le hace llegar. Es bueno ser exigente.
  - Los alumnos no tenían miedo a usar la lengua porque sentían que la profesora confiaba en que podían hacerlo y estaban acostumbrados a la metodología AICLE
- De puesta en práctica de una actuación: Consulta bibliografía especializada para resolver el problema de no saber en qué consiste la metodología AICLE.



Respecto a estos procesos autorreguladores, cabe también llamar la atención de que solo dos de ellos se producen en relación con **su práctica docente en concreto y previamente a la elaboración del portafolio**:

- Toma de conciencia, en el momento en el que le llaman para iniciar su práctica docente en el CEIP Els Pins, de encontrarse ante un problema: no conoce la metodología AICLE que aplican en el centro.
- De puesta en práctica de una actuación: Consulta bibliografía especializada para resolver el problema de no saber en qué consiste la metodología AICLE.

Por otra parte, cuatro de los procesos autorreguladores se dan en relación con su **proceso formativo y desarrollo profesional**:

- Toma de conciencia de que la respuesta a las preguntas que se planteaba durante la lectura del artículo de Nussbaum se encuentra en su práctica docente.
- Toma de conciencia de las ventajas que presenta el uso de la lengua meta en clase como lengua vehicular a partir del análisis de su experiencia docente en el CEIP Els Pins, y las lecturas y los contenidos trabajados en el contexto del curso.
- Toma de conciencia de los aprendizajes que ha desarrollado mediante la lectura del artículo de Nussbaum y otros: qué significa AICLE, qué se entiende por esta metodología, es decir, le ayudaron a comprender y responder mejor a lo que se le pedía en el nuevo contexto docente del CEIP Els Pins.
- Toma de conciencia de que la práctica docente en el CEIP Els Pins, las lecturas realizadas y los contenidos trabajados a lo largo del curso confirman la idea que manifestaba en el Punto de Partida respecto a que las lenguas se aprenden cuando se tiene una razón y una motivación para usarlas.

En estos casos el momento en el que ha tenido lugar el proceso varía: el primero, se da previamente a la elaboración del portafolio, durante la lectura del artículo de Nussbaum; el segundo, probablemente tanto con anterioridad a la elaboración del portafolio (durante su práctica docente en el CEIP Els Pins) como durante el proceso de elaboración del documento; y los últimos dos, durante la elaboración del portafolio.

Por otro lado, los últimos dos procesos que quedan por nombrar se producen en relación **tanto con su práctica o actuación docente como con su proceso formativo y desarrollo profesional**:

- Toma de conciencia y evaluación de por qué la experiencia docente en el CEIP Els Pins fue totalmente positiva.
- Búsqueda de una explicación sobre por qué la experiencia en la primera escuela fue positiva. Le permitió llegar a las siguientes conclusiones: Los alumnos llegan hasta donde se les hace llegar (es bueno ser exigente) y los alumnos no tenían miedo a usar la lengua porque sentían que la profesora confiaba en que podían hacerlo y estaban acostumbrados a la metodología AICLE.
- Toma de conciencia de que sus creencias sobre el uso de la lengua meta en el aula como vehículo de comunicación concuerdan con lo vivido en su experiencia docente en el CEIP Els Pins y la lectura del artículo de Nussbaum.

- Toma de conciencia de que su experiencia docente en el CEIP Els Pins y la lectura del artículo de Nussbaum le comportaron: por un lado, la reafirmación de creencias previas sobre las ventajas del uso de la lengua meta como vehículo de comunicación y, por tanto, la formación de una opinión fundamentada al respecto; y por otro, la toma de conciencia de que el hecho de que los alumnos utilicen la lengua meta les hace tener un papel más activo y reflexivo sobre su proceso de aprendizaje.

Esto es así porque primero, probablemente, se dan en relación con una experiencia docente concreta, previa a la elaboración del documento, y posteriormente, en el contexto de elaboración del portafolio, evolucionan.

Por otra parte, también resulta importante señalar que en este párrafo se encuentra latente un proceso autorregulador más que Lafayette no explícita en esta versión de la reflexión sobre la primera muestra pero sí en borradores anteriores:

**De búsqueda de una solución** para el problema docente con el que se encuentra: no conoce la metodología AICLE que aplican en el centro CEIP Els Pins: búsqueda de bibliografía sobre el tema.

Estos procesos tienen lugar gracias a que previamente Lafayette se ha involucrado en distintos procesos cognitivos:

El primer proceso autorregulador que Lafayette manifiesta, de toma de conciencia de que la respuesta a las preguntas que se planteaba durante la lectura del artículo de Nussbaum se encuentra en su práctica docente, lo propicia el hecho de que la alumna ponga en relación las preguntas que le plantea la lectura del artículo con su práctica docente.

El proceso autorregulador de toma de conciencia de las ventajas que presenta el uso de la lengua meta en clase como lengua vehicular a partir del análisis de su experiencia docente en el CEIP Els Pins, y las lecturas y los contenidos trabajados en el contexto del curso tiene lugar porque la alumna pone en relación el contenido del artículo de Nussbaum con su práctica docente, y las lecturas y los contenidos trabajados en el curso.

El proceso autorregulador de toma de conciencia, en el momento en el que la llaman para iniciar su práctica docente en el CEIP Els Pins, de encontrarse ante un problema: no conoce la metodología AICLE que aplican en el centro y el de puesta en práctica de una actuación para resolver el problema, los recupera a partir de un proceso cognitivo de focalización y observación de su práctica docente; y otro, de recuperación y reconstrucción de esta experiencia. **En este caso, cabe llamar la atención de que los procesos cognitivos no propician el desarrollo de los procesos autorreguladores, sino su recuperación, puesto que tuvieron lugar previamente a la elaboración del portafolio y los procesos cognitivos ayudan a recuperarlos en ese momento.**

El proceso autorregulador de toma de conciencia de los aprendizajes que ha desarrollado mediante la lectura del artículo de Nussbaum y otros tiene lugar a partir del análisis que Lafayette realiza sobre lo que le aportó la lectura de estos artículos en la resolución del problema docente con el que se encontró.

El proceso autorregulador de toma de conciencia y evaluación de por qué la experiencia docente en el CEIP Els Pins fue totalmente positiva y el de búsqueda de una explicación, los propician la valoración y el análisis que la alumna realiza sobre la experiencia de aplicar la metodología AICLE en las clases de Nutrición de 5º de primaria de este centro.

El proceso autorregulador de toma de conciencia de que su experiencia docente en el CEIP Els Pins y la lectura del artículo de Nussbaum le comportaron: por un lado, la reafirmación de creencias previas sobre las ventajas del uso de la lengua meta como vehículo de comunicación y, por tanto, la formación de una opinión fundamentada al respecto; y por otro, la toma de conciencia de que el hecho de que los alumnos utilicen la lengua meta les hace tener un papel más activo y reflexivo sobre su proceso de aprendizaje, tiene lugar a partir varios procesos cognitivos:

- De análisis de lo que le ha comportado la experiencia docente en la escuela CEIP Els Pins y la lectura del artículo de Nussbaum.
- Y de comparación y contraste de sus ideas previas y actuales sobre el tema.

Y por último, el proceso autorregulador de toma de conciencia de que la práctica docente en el CEIP Els Pins, las lecturas realizadas y los contenidos trabajados a lo largo del curso confirman la idea que manifestaba en el Punto de Partida respecto a que las lenguas se aprenden cuando se tiene una razón y una motivación para usarlas se promueve a partir de los siguientes procesos cognitivos:

- De análisis de lo que le ha comportado la experiencia docente en la escuela CEIP Els Pins y la lectura del artículo de Nussbaum.
- De comparación y contraste de sus ideas previas y actuales sobre el tema.
- De comparación y contraste en estadios iniciales (Punto de Partida) y posteriores del curso (ahora).
- De confirmación y reestructuración de creencias.
- Y de puesta en relación de la práctica docente, las lecturas realizadas, los contenidos de otras asignaturas del curso y las propias creencias.

## 2.3. Párrafo 4

### 2.3.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
4	Un mes después, trabajé en el CEIP Ignasi Iglésies en el barrio de Sant Andreu, también en Barcelona. Esta vez se partía de otro enfoque completamente distinto: ya no se partía de programas AICLE y las clases de inglés se basaban en la realización de ejercicios mecanicistas y sin sentido alguno. Tuve que seguir un libro y un cuaderno. Pronto me di cuenta de las diferencias respecto al nivel de competencia de mis alumnos en la lengua inglesa. Por mi parte, después del proceso satisfactorio que acababa de vivir en el CEIP Els Pins, me empeñé en utilizar el inglés al	Lafayette empieza situando temporalmente la segunda experiencia a la cual va a referirse: su trabajo como maestra un mes después en el CEIP Ignasi Iglésies.; y seguidamente, continúa su discurso estableciendo las siguientes diferencias entre un colegio y el otro:  - La primera está relacionada con el enfoque metodológico que siguen: en el CEIP Ignasi Iglésies ya no se partía de programas AICLE y las clases de inglés se basaban en la realización de ejercicios mecanicistas y sin sentido alguno.

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
	<p>cien por cien, al menos, en las clases de esta lengua. Pronto me sentí frustrada y rápidamente me dí cuenta de que no funcionaba dado que los alumnos no habían estado nunca sumergidos en un tipo de enseñanza de este tipo. Si me empeñaba en seguir mis ideales, los alumnos se quejaban porque no entendían lo que les decía. Entendí entonces, que no debía ser extremista, tal y como comentaba antes, y decidí escuchar a mis alumnos, sus necesidades. Introduje la L1 en el aula siempre que era necesaria. La lectura del artículo me ayudó a aceptar esta situación dado que Nussbaum expone que "en las primeras fases del aprendizaje, el alumnado podrá participar en las actividades mediante cambios de lengua, recurso que actúa como andamiaje para poder realizar las tareas"<sup>4</sup>. Empecé a sentirme mejor, y después de cierto tiempo de tira y afloja, llegamos a encontrar un punto medio entre L1 y lengua meta, y creo que fue un proceso fructífero para todos nosotros. Aún así, considero que es complicado encontrar este equilibrio. Debemos ser sensibles a las demandas de nuestros alumnos, pero a la vez exigentes con ellos y con nosotros mismos. La tarea 1 de la asignatura metodología I me hizo llegar a la conclusión de que el papel del profesor es activo dado que diagnostica las necesidades de los alumnos/as, teniendo en cuenta las características individuales y grupales de estos, y realiza un seguimiento del aprendizaje. Así pues, trabaja en colaboración con el alumno y le proporciona los estímulos que necesita para que su aprendizaje sea significativo en todo momento.</p>	<p>- En el CEIP Ignasi Iglesias tuvo que seguir un libro y un cuaderno.</p> <p>- Los alumnos tenían un nivel de competencia en lengua inglesa distinto. Por lo que explica posteriormente, en el segundo colegio era menor.</p> <p>A continuación, Lafayette argumenta que dada la experiencia positiva que acababa de vivir en el CEIP Els Pins, se empeñó en utilizar el inglés al cien por cien, al menos, en las clases de esta lengua. Pero explica que pronto se sintió frustrada porque se dio cuenta de que no funcionaba con estos alumnos, puesto que no habían estado nunca sumergidos en un tipo de enseñanza de este tipo. Implícitamente pone como ejemplo que si se empeñaba en seguir sus ideales, los alumnos se quejaban porque no entendían lo que les decía.</p> <p>Ante esta situación problemática, Lafayette explica que decidió actuar de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dejar de ser extremista.</li> <li>- Escuchar a los alumnos y sus necesidades.</li> <li>- Introducir la L1 cuando fuera necesario.</li> </ul> <p>Lafayette manifiesta que el artículo de Nussbaum le ayudó a aceptar esta situación y a través de una cita directa da a entender que comprendió que el uso de la L1 en los estadios iniciales de aprendizaje no tenía que ser contraproducente. Seguidamente, afirma que tras un periodo de acomodación (tira y afloja), los cambios en su actuación tuvieron las siguientes consecuencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Empezó a sentirse mejor.</li> <li>- Y ella y sus alumnos encontraron un punto medio entre el uso de la L1 y la lengua meta.</li> </ul> <p>Pero, pese a estos resultados positivos, Lafayette produce un quiebro en su hilo argumental con el conector aún así para expresar que, aunque lo consiguió, considera que es complicado encontrar ese equilibrio y esgrime cómo debemos actuar los profesores para conseguirlo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser sensibles a las demandas de nuestros alumnos, pero a la vez exigentes con ellos y con nosotros mismos.</li> </ul> <p>Lafayette parece llegar a esta conclusión poniendo en relación sus experiencias docentes y la lectura del artículo con una de las tareas que llevó a cabo en la asignatura Metodología 1 del postgrado. Con la expresión "me hizo llegar a la conclusión de que" Lafayette está mostrando explícitamente que durante la realización de esta tarea protagonizó un proceso reflexivo mediante el cual resolvió que el profesor tiene que</p>

<sup>4</sup> Nussbaum, L. "Integrar lengua y contenido, con los andamios necesarios". Cuadernos de pedagogía 395: 58.

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
		<p>asumir un papel activo. Se entiende que Lafayette extrae como aprendizaje a partir de la interrelación de la experiencia práctica, las lecturas y las tareas de aprendizaje que: el profesor debe actuar en función de las necesidades de aprendizaje que previamente ha detectado en sus alumnos, de manera que éste sea significativo en todo momento. Se trata de una acomodación por ambas partes: no empeñarse en seguir únicamente sus ideales y trabajar en colaboración con el alumno.</p>

### Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

Subtema 2.3.: Los inconvenientes de aplicar a toda costa una determinada metodología sin tener en cuenta las necesidades ni situación particular de los alumnos					
PÁRRAFO 4					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
<p>Un mes después, trabajé en el CEIP Ignasi Iglesias en el barrio de Sant Andreu, también en Barcelona. Esta vez se partía de otro enfoque completamente distinto: ya no se partía de programas AICLE y las clases de inglés se basaban en la realización de ejercicios mecanicistas y sin sentido alguno. Tuve que seguir un libro y un cuaderno. Pronto me dí cuenta de las diferencias respecto al nivel de competencia de mis</p>	<p>1. Contra-argumenta en cierta medida lo expuesto en el párrafo anterior a partir de su experiencia docente como profesora de inglés un mes después en el CEIP Ignasi Esglésies.</p> <p>1. a. Describe la nueva situación docente en el CEIP Ignasi Iglesias en contraposición a la vivida en el CEIP Els Pins.</p>	<p>- Polifonía</p> <p>* Uso comillas para introducir la voz de la autora Nussbaum</p> <p>- Personas del discurso: Yo: profesora Ellos: alumnos Nosotros: Alumnos y profesora El colectivo de profesores</p> <p>- Tiempos: presente / pretérito indefinido / imperfecto / futuro</p> <p>- Léxico valorativo: proceso satisfactorio, frustrada, extremista, es complicado, proceso fructífero</p> <p>- Intensificadores: sin sentido alguno, me empeñé en</p>	<p>De reconstrucción y recuperación de la siguiente experiencia docente que tuvo como maestra de inglés en el CEIP Els Pins, una escuela en la que no se seguía la metodología AICLE.</p> <p>De comparación y contraste de la experiencia vivida en el CEIP Els Pins y la que se encuentra en el CEIP Ignasi Iglesias.</p>	<p>De toma de conciencia de las diferencias que presentaban ambas escuelas respecto a la metodología que seguían y el nivel que alcanzaban los alumnos en inglés.</p> <p>Se trata de un proceso autorregulador sobre su propia práctica que tuvo lugar independientemente del portafolio.</p>	<p>- El uso de la lengua meta en clase.</p> <p>- Las necesidades de aprendizaje de los alumnos.</p> <p>- El conocimiento del contexto de aprendizaje a la hora de poner en práctica una metodología.</p> <p>- Sentimientos de frustración cuando las cosas no salen bien.</p> <p>- El papel activo del profesor.</p>

Subtema 2.3.: Los inconvenientes de aplicar a toda costa una determinada metodología sin tener en cuenta las necesidades ni situación particular de los alumnos					
PÁRRAFO 4					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
<p>alumnos en la lengua inglesa.</p> <p>Por mi parte, después del proceso satisfactorio que acababa de vivir en el CEIP Els Pins, me empeñé en utilizar el inglés al cien por cien, al menos, en las clases de esta lengua. Pronto me sentí frustrada y rápidamente me di cuenta de que no funcionaba dado que los alumnos no habían estado nunca sumergidos en un tipo de enseñanza de este tipo. Si me empeñaba en seguir mis ideales, los alumnos se quejaban porque no entendían lo que les decía.</p>	<p>1. b. Describe cómo reaccionó ella ante esta nueva situación docente y describe las consecuencias que se derivaron.</p>	<p>- Marcador temporal de posterioridad: <i>después</i></p> <p>- Conector causativo: <i>después de, dado que</i></p> <p>- Conector temporal: <i>pronto, después de</i></p> <p>- Conector consecutivo: <i>así pues</i></p> <p>- Conector contrastivo concesión: <i>aún así</i></p> <p>- Conector contrastivo oposición: <i>pero</i></p> <p>- Elementos de opinión: <i>creo, considero que</i></p> <p>- Metafóra: <i>cierto tiempo de tira y afloja</i></p> <p>- Léxico sentimientos: <i>me sentí frustrada, empecé a sentirme mejor</i></p> <p>- Elementos modales: <i>deberemos</i></p>	<p><b>De reconstrucción y recuperación</b> de su propia actuación en el CEIP Ignasi Iglesias y de lo que sintió.</p> <p><b>De puesta en relación</b> con la experiencia vivida en el CEIP Els Pins.</p> <p><b>De análisis</b> de las consecuencias que se derivaron de intentar emplear el inglés a toda costa en el nuevo contexto escolar.</p>	<p><b>De puesta en práctica de una actuación</b> para hacer frente a la nueva situación docente basada en su experiencia anterior: usar el inglés a toda costa, dada la buena experiencia que tuvo en el CEIP Els Pins.</p> <p><b>De toma de conciencia</b> de un problema: la actuación que había aplicado en el CEIP Els Pins no funcionaba en el CEIP Ignasi Iglesias.</p> <p><b>Búsqueda de una explicación:</b> No funcionaba en el CEIP Ignasi Iglesias porque los alumnos no estaban familiarizados con la metodología AICLE.</p> <p>Se trata de procesos autorreguladores sobre su propia práctica que tuvieron lugar independientemente del portafolio.</p> <p><b>De búsqueda de una solución</b> para hacer frente al problema.</p> <p><b>De toma de conciencia</b> de que no siempre es contraproducente emplear la L1 en clase, especialmente en los niveles iniciales. (Toma conciencia de las dificultades que se pueden derivar del uso de la LM en el aula en contextos adversos). <b>De reestructuración</b> de las creencias</p>	
<p>Entendí entonces, que no debía ser extremista, tal y como comentaba antes, y decidí escuchar a mis alumnos, sus necesidades. Introduje la LI en el aula siempre que era necesaria. La lectura del artículo me ayudó a aceptar esta situación dado que Nussbaum expone que</p>	<p>1. c. Describe los cambios que como consecuencia decidió introducir en su actuación docente y el apoyo que supuso la lectura del artículo de Nussbaum en el proceso de reestructuración de sus creencias sobre el uso de la lengua meta que había afianzado a</p>	<p><b>MARCAS AUTORREGULADORAS:</b></p> <p><i>Me di cuenta de que... Después del proceso satisfactorio que acababa de vivir en el CEIP Els Pins, me empeñé en... Pronto me sentí frustrada y rápidamente me di</i></p>	<p><b>De recuperación y reconstrucción</b> de los cambios que introdujo para hacer frente al problema que le surgió en el CEIP Ignasi Iglesias.</p> <p><b>De puesta en relación</b> de la lectura del artículo y la resolución del problema detectado en la práctica docente.</p> <p><b>De análisis</b> de la nueva actuación</p>		

Subtema 2.3.: Los inconvenientes de aplicar a toda costa una determinada metodología sin tener en cuenta las necesidades ni situación particular de los alumnos					
PÁRRAFO 4					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
<p>"en las primeras fases del aprendizaje, el alumnado podrá participar en las actividades mediante cambios de lengua, recurso que actúa como andamiaje para poder realizar las tareas"<sup>5</sup>.</p>	<p>partir de la experiencia en el otro centro.</p>	<p>cuenta de que funcionaba ... Entendí entonces que... Decidí... La lectura del artículo me ayudó a... La tarea 1 de metodología me hizo llegar a la conclusión de que... Aún así, considero que es complicado... Deberemos ser...</p>	<p>aplicada en este contexto escolar y las consecuencias que se derivaron.</p> <p><b>De análisis</b> de las ideas que extrae de la experiencia en este centro.</p> <p><b>De valoración</b> de la experiencia en el segundo centro.</p> <p><b>De reestructuración</b> de las creencias sobre este tema.</p> <p><b>De puesta en relación</b> de una tarea realizada en la asignatura del curso con su práctica docente.</p>	<p>sobre este tema.</p> <p><b>De transformación de su actuación:</b> deja de ser extremista e introduce la L1 siempre que es necesario para hacer frente al malestar que se había creado por el uso excesivo del inglés.</p> <p>Se trata de procesos autorreguladores sobre su propia práctica que tuvieron lugar independientemente del portafolio.</p> <p><b>De toma de conciencia</b> de la ayuda que supuso para ella la lectura de Nussbaum en la aceptación de esta situación y, por tanto, en la reestructuración de sus creencias sobre este tema.</p>	
<p>Empecé a sentirme mejor, y después de cierto tiempo de tira y afloja, llegamos a encontrar un punto medio entre L1 y lengua meta, y creo que fue un proceso fructífero para todos nosotros. Aún así, considero que es complicado encontrar este equilibrio. Deberemos ser sensibles a las demandas de nuestros alumnos, pero a la vez exigentes con ellos y con</p>	<p>2.e. Describe las consecuencias que tuvo la introducción de estos cambios en la clase.</p> <p>2.f. Expone las conclusiones que extrae: - Opina que es complicado encontrar el equilibrio entre el uso de la LM y la L1. - Expone cómo deben actuar los profesores para conseguirlo.</p>			<p><b>De toma de conciencia</b> de que a partir del cambio introducido ella se sentía más cómoda; encontraron un equilibrio entre el uso de la lengua meta y la L1 en clase de inglés LE; y el proceso de acomodación fue fructífero para ambas partes.</p> <p>Se trata de procesos autorreguladores sobre su propia práctica que tuvieron lugar independientemente del portafolio.</p> <p><b>De toma de conciencia de una dificultad:</b> el proceso de equilibrar el uso de la LM y la L1 en clase de LE es complicado.</p>	

<sup>5</sup> Nussbaum, L. "Integrar lengua y contenido, con los andamios necesarios". Cuadernos de pedagogía 395: 58.

Subtema 2.3.: Los inconvenientes de aplicar a toda costa una determinada metodología sin tener en cuenta las necesidades ni situación particular de los alumnos					
PÁRRAFO 4					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
<p>nosotros mismos. La tarea 1 de la asignatura metodología / me hizo llegar a la conclusión de que el papel del profesor es activo dado que diagnostica las necesidades de los alumnos/as, teniendo en cuenta las características individuales y grupales de estos, y realiza un seguimiento del aprendizaje. Así pues, trabaja en colaboración con el alumno y le proporciona los estímulos que necesita para que su aprendizaje sea significativo en todo momento.</p>	<p>- Expone como la tarea 1 de Metodología 1 le ayudó a darse cuenta de la importancia de que el profesor analice el perfil del alumnado y sus necesidades.</p>			<p><b>De búsqueda de una posible solución</b> para hacer frente a esta situación (forma de planificación de una actuación): el profesor debe ser capaz de analizar el perfil del alumnado y sus necesidades para actuar de acorde a ello y hacer que el aprendizaje sea significativo.</p> <p><b>De toma de conciencia</b> del papel que desempeñó la tarea 1 de Metodología 1 en la búsqueda de esta solución: le ayudó a ser consciente de que no se puede aplicar con todos los alumnos la misma metodología ni actuar de la misma manera: hay que tener en cuenta sus necesidades y su perfil, y actuar de acuerdo a ello para que el aprendizaje sea significativo.</p> <p>Como consecuencia, se dan <b>procesos de toma de conciencia de la reestructuración de creencias (no siempre se debe usar la LM a toda costa) y de transformación de la propia actuación.</b></p>	



### 2.3.2. Síntesis

#### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- Toma de conciencia de	ACTUACIÓN DOCENTE  Las diferencias que presentaban el CEIP Els Pins y el CEIP Ignasi Esglésies respecto a la metodología que seguían y el nivel que alcanzaban los alumnos en inglés.	Durante su práctica docente.	ACTO COMUNICATIVO: <b>Describe</b> la nueva situación docente en el CEIP Ignasi Iglesias en contraposición a la vivida en el CEIP Els Pins.  ... <i>pronto me di cuenta de</i> ...	<b>De contraste</b> de la experiencia vivida en el CEIP Els Pins y la que se encuentra en el CEIP Ignasi Iglesias.	Se trata de un proceso autorregulador sobre su propia práctica que tuvo lugar independientemente del portafolio.
	ACTUACIÓN DOCENTE  Tiene un problema en el CEIP Ignasi Iglesias: la actuación de hablar en inglés a toda costa no funciona con los alumnos de este centro porque no están familiarizados con la metodología AICLE.	Durante su práctica docente.	ACTO COMUNICATIVO: <b>Describe</b> cómo reaccionó ella ante esta nueva situación docente y describe las consecuencias que se derivaron.  ... <i>rápidamente me di cuenta de</i> ...	<b>De reconstrucción</b> y <b>recuperación</b> de su propia actuación en el CEIP Ignasi Iglesias y de lo que sintió.  <b>De análisis</b> de las consecuencias que se derivaron de intentar emplear el inglés a toda costa en el nuevo contexto escolar:	Se trata de procesos autorreguladores sobre su propia práctica que tuvieron lugar independientemente del portafolio.
	ACTUACIÓN DOCENTE  No siempre es contraproducente emplear la L1 en clase, especialmente en los niveles iniciales. (Toma conciencia de las dificultades que se pueden derivar del uso de la LM en el aula en contextos adversos).	Durante su práctica docente.	ACTO COMUNICATIVO: <b>Describe</b> los cambios que como consecuencia decidió introducir en su actuación docente  <i>Entendí entonces que...</i>	<b>De reconstrucción</b> y <b>recuperación</b> de los cambios que introdujo para hacer frente al problema que le surgió en el CEIP Ignasi Iglesias.  <b>De puesta en relación</b> de la lectura del artículo de Nussbaum y la resolución del problema detectado en la práctica docente.  <b>De análisis</b> de la nueva actuación aplicada en este contexto escolar y las consecuencias que se derivaron.	Se trata de procesos autorreguladores sobre su propia práctica que tuvieron lugar independientemente del portafolio.  El proceso cognitivo de reestructuración de creencias se va consolidando a lo largo de sus experiencias docentes en los dos colegios y, como consecuencia, de la lectura del artículo de Nussbaum y la asignatura Metodología 1.

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>La ayuda que supuso para ella la lectura de Nussbaum en la aceptación de esta situación y, por tanto, en la reestructuración de sus creencias sobre este tema.</p>	<p>Durante la elaboración del portafolio.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:  <b>Describe</b> los cambios que como consecuencia decidió introducir en su actuación docente y el apoyo que supuso la lectura del artículo de Nussbaum en el proceso de reestructuración de sus creencias sobre el uso de la lengua meta que había afianzado a partir de la experiencia en el otro centro.   <i>La lectura del artículo me ayudó a...</i></p>	<p><b>De análisis</b> de las ideas que extrae de la experiencia en este centro.   <b>De reestructuración de creencias.</b>   <b>De puesta en relación</b> de la lectura del artículo de Nussbaum y la resolución del problema detectado en la práctica docente.</p>	
<p>ACTUACIÓN DOCENTE</p> <p>El cambio introducido en las clases del CEIP Ignasi Iglesias respecto al uso del inglés le hace sentirse más cómoda; encuentra el equilibrio entre el uso de la lengua meta y la L1 en clase de lengua extranjera; y el proceso de acomodación fue fructífero para ambas partes.</p>	<p>Durante su práctica docente.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:  <b>Describe</b> las consecuencias que tuvo la introducción de estos cambios en la clase.</p>	<p><b>De recuperación y reconstrucción</b> de los cambios que introdujo para hacer frente al problema que le surgió en el CEIP Ignasi Iglesias.   <b>De puesta en relación</b> de la lectura del artículo de Nussbaum y la resolución del problema detectado en la práctica docente.   <b>De análisis</b> de la nueva actuación aplicada en este contexto escolar y las consecuencias que se derivaron.   <b>De análisis</b> de las ideas que extrae de la experiencia en este centro.</p>	<p>Se trata de procesos autorreguladores sobre su propia práctica que tuvieron lugar independientemente del portafolio.</p>	

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>De una dificultad: es complicado encontrar el equilibrio entre el uso de la L1 y la LM en clase.</p>	Durante el proceso de elaboración del portafolio	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p><b>Valora</b> como complicado encontrar el equilibrio entre el uso de la L1 y la LM en clase.</p> <p><i>Aún así, considero que es complicado...</i></p>	<p>De valoración de la experiencia en el segundo centro.</p> <p>De análisis de las ideas que extrae de la experiencia en este centro.</p>	
	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>El papel que desempeñó la tarea 1 de Metodología 1 en la búsqueda de esta solución: le ayudó a ser consciente de que no se puede aplicar con todos los alumnos la misma metodología ni actuar de la misma manera: hay que tener en cuenta sus necesidades y su perfil, y actuar de acuerdo a ello para que el aprendizaje sea significativo.</p>	Durante el proceso de elaboración del portafolio	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p><b>Expone</b> lo que le aportó la realización de la tarea 1 de Metodología 1.</p> <p><i>La tarea 1 de Metodología 1 me hizo llegar a la conclusión de que...</i></p>	<p>De puesta en relación de una tarea realizada en la asignatura del curso con su práctica docente.</p>	<p>Como consecuencia, se dan procesos cognitivos de reestructuración de creencias y procesos autorreguladores de la propia actuación.</p>
	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>Reestructuración de creencias: No siempre se debe usar el inglés a toda costa. De su experiencia en el CEIP Els Pins extrae la conclusión de que sí, pero después el contexto en el que debe ejercer en el CEIP Ignasi Iglesias, la lectura de Nussbaum y los contenidos trabajados en Metodología 1</p>	Durante su práctica docente, previa a la elaboración del portafolio, y durante el proceso de elaboración del mismo.	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p><b>Informa</b> sobre el apoyo que supuso la lectura del artículo de Nussbaum en el proceso de reestructuración de sus creencias sobre el uso de la lengua meta que había afianzado a partir de la experiencia en el otro centro, Els Pins.</p> <p><b>Expone</b> como la tarea 1 de Metodología 1 le ayudó a darse cuenta de la</p>	<p>De análisis de la nueva actuación aplicada en este contexto escolar y las consecuencias que se derivaron.</p> <p>De análisis de las ideas que extrae de la experiencia en este centro.</p> <p>De valoración de la experiencia en el segundo centro.</p>	<p>Se trata de un proceso autorregulador que se va consolidando a lo largo de sus experiencias docentes en los dos colegios y, como consecuencia, de la lectura del artículo de Nussbaum y la asignatura Metodología 1.</p>

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
	le llevan a cambiar estas creencias.		importancia de que el profesor analice el perfil del alumnado y sus necesidades.	<p><b>De puesta en relación</b> de una tarea realizada en la asignatura del curso con su práctica docente.</p> <p><b>De reestructuración de creencias.</b></p>	
- Búsqueda de una solución	<p><b>ACTUACIÓN DOCENTE</b></p> <p>Para hacer frente al problema de que la metodología AICLE no funcionaba en el CEIP Ignasi Iglesias porque los alumnos no estaban familiarizados con este enfoque ni tenían el nivel de inglés suficiente.</p>	Durante su práctica docente.	<p><b>ACTO COMUNICATIVO:</b></p> <p><b>Describe</b> los cambios que como consecuencia decidió introducir en su actuación docente para hacer frente al hecho de que la metodología no funcionaba.</p> <p>De aquí subyace el proceso autorregulador de búsqueda de una solución.</p>	<p><b>De recuperación y reconstrucción</b> de los cambios que introdujo para hacer frente al problema que le surgió en el CEIP Ignasi Iglesias.</p> <p><b>De puesta en relación</b> de la lectura del artículo de Nussbaum y la resolución del problema detectado en la práctica docente.</p> <p><b>De análisis</b> de la nueva actuación aplicada en este contexto escolar y las consecuencias que se derivaron.</p>	Se trata de procesos autorreguladores sobre su propia práctica que tuvieron lugar independientemente del portafolio.
	<p><b>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</b></p> <p>Para hacer frente a esta situación (forma de planificación de una actuación): el profesor debe ser capaz de analizar el perfil del alumnado y sus necesidades para actuar de acorde a ello y hacer que el aprendizaje sea significativo.</p>	Durante la elaboración del portafolio.	<p><b>ACTO COMUNICATIVO:</b></p> <p><b>Expone</b> las conclusiones que extrae de la experiencia en el CEIP Ignasi Iglesias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Opina que es complicado encontrar el equilibrio entre el uso de la LM y la L1.</li> <li>- Expone cómo deben actuar los profesores para conseguirlo.</li> <li>- Expone como la tarea 1 de Metodología 1 le ayudó a darse cuenta de la importancia de que el profesor analice el perfil del alumnado y sus necesidades.</li> </ul>	<p><b>De análisis</b> de las ideas que extrae de la experiencia en este centro.</p>	

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De búsqueda de una explicación	ACTUACIÓN DOCENTE Sobre por qué la metodología AICLE no funcionaba en la segunda escuela municipal.	Durante su práctica docente.	ACTO COMUNICATIVO: <b>Describe</b> cómo reaccionó ella ante la segunda situación docente.	<b>De recuperación y reconstrucción</b> de su propia actuación en el CEIP Ignasi Iglesias y de lo que sintió. <b>De análisis</b> de las consecuencias que se derivaron de intentar emplear el inglés a toda costa en el nuevo contexto escolar.	Se trata de procesos autorreguladores sobre su propia práctica que tuvieron lugar independientemente del portafolio.
- Puesta en práctica de una actuación	ACTUACIÓN DOCENTE Usar el inglés a toda costa para hacer frente a la nueva situación docente basada en su experiencia anterior en el CEIP Els Pins.	Durante su práctica docente.	ACTO COMUNICATIVO: <b>Describe</b> cómo reaccionó ella ante esta nueva situación docente en el CEIP Ignasi Iglesias.	<b>De recuperación y reconstrucción</b> de su propia actuación en el CEIP Ignasi Iglesias y de lo que sintió. <b>Puesta en relación</b> con su experiencia en el CEIP Els Pins.	
- Transformación de su actuación	ACTUACIÓN DOCENTE Deja de ser extremista e introduce la L1 siempre que es necesario para hacer frente al malestar que se había creado por el uso excesivo del inglés.	Durante su práctica docente.	ACTO COMUNICATIVO: <b>Describe</b> los cambios que como consecuencia decidió introducir en su actuación docente <i>Entendí entonces que...</i>	<b>De análisis</b> de la nueva actuación aplicada en este contexto escolar (CEIP Ignasi Iglesias) y las consecuencias que se derivaron.	Se trata de procesos autorreguladores sobre su propia práctica que tuvieron lugar independientemente del portafolio.

#### b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- Toma de conciencia de las diferencias que presentan el CEIP Els Pins y el CEIP Ignasi Iglesias respecto a la metodología que siguen para enseñar inglés LE y el nivel que alcanzan los alumnos en esta lengua.
- Toma de conciencia de que la decisión de hablar en inglés a toda costa en las clases en el CEIP Ignasi Iglesias no funciona porque los alumnos no están familiarizados con la metodología AICLE.
- Toma de conciencia de que no siempre es contraproducente emplear la L1 en clase, especialmente en los niveles iniciales.

- Toma de conciencia de la ayuda que le brindó la lectura del artículo de Nussbaum en la aceptación de que podía usar de vez en cuando la L1 en clase y, por tanto, en la reestructuración de sus creencias al respecto.
- Toma de conciencia de que el cambio introducido en las clases del CEIP Ignasi Iglesias respecto al uso de la L1 en clase le hace sentirse más cómoda; de que ha encontrado el equilibrio entre el uso de la lengua meta y la L1 en clase de lengua extranjera; y de que el proceso de acomodación fue fructífero para ambas partes.
- Toma de conciencia de una dificultad: es complicado encontrar el equilibrio en el uso de la L1 y la LM en clase de LE.
- Toma de conciencia del papel que desempeñó la tarea 1 de Metodología 1 en la búsqueda de una solución: le ayudó a ser consciente de que no se puede aplicar con todos los alumnos la misma metodología ni actuar de la misma manera: hay que tener en cuenta sus necesidades y su perfil, y actuar de acuerdo a ello para que el aprendizaje sea significativo.
- Toma de conciencia de haber reestructurado sus creencias sobre el uso de la L1 y la LM en clase a partir de su experiencia docente en el CEIP Ignasi Iglesias, la lectura del artículo de Nussbaum y los contenidos trabajados en Metodología (especialmente, en la tarea 1).
- Búsqueda de una solución para hacer frente al problema de que la metodología AICLE no funcionaba en el CEIP Ignasi Iglesias porque los alumnos no estaban familiarizados con este enfoque ni tenían el nivel de inglés suficiente.
- Búsqueda de una solución para hacer frente a la dificultad de encontrar el equilibrio en el uso de la L1 y la LM en clase de LE.
- Búsqueda de una explicación sobre por qué la metodología AICLE no funcionaba en el CEIP Ignasi Iglesias.
- Puesta en práctica de la actuación de usar el inglés a toda costa para hacer frente a la nueva situación docente basada en su experiencia anterior en el CEIP Els Pins.
- Transformación de su actuación para afrontar los problemas surgidos del hecho de que la metodología AICLE no funcione en el CEIP Ignasi Iglesias: Deja de ser extremista e introduce la L1 siempre que es necesario para hacer frente al malestar que se había creado por el uso excesivo del inglés.

Respecto a estos procesos autorreguladores, cabe también resaltar que siete se producen en relación con **su práctica docente en concreto y previamente a la elaboración del portafolio**:

- Toma de conciencia de las diferencias que presentan el CEIP Els Pins y el CEIP Ignasi Iglesias respecto a la metodología que siguen para enseñar inglés LE y el nivel que alcanzan los alumnos en esta lengua.
- Toma de conciencia de que la decisión de hablar en inglés a toda costa en las clases en el CEIP Ignasi Iglesias no funciona.
- Búsqueda de una explicación sobre por qué la metodología AICLE no funcionaba en la segunda escuela municipal: porque los alumnos no están familiarizados con esa metodología.
- Toma de conciencia de que no siempre es contraproducente emplear la L1 en clase, especialmente en los niveles iniciales.
- Toma de conciencia de que el cambio introducido en las clases del CEIP Ignasi Iglesias respecto al uso de la L1 en clase le hace sentirse más cómoda; de que ha encontrado el equilibrio entre el uso de la lengua meta y la L1 en clase de lengua extranjera; y de que el proceso de acomodación fue fructífero para ambas partes.

- Búsqueda de una solución para hacer frente al problema de que la metodología AICLE no funcionaba en el CEIP Ignasi Iglesias porque los alumnos no estaban familiarizados con este enfoque ni tenían el nivel de inglés suficiente.
- Puesta en práctica de la actuación de usar el inglés a toda costa para hacer frente a la nueva situación docente basada en su experiencia anterior en el CEIP Els Pins.
- Transformación de su actuación para afrontar los problemas surgidos del hecho de que la metodología AICLE no funcionaba en el CEIP Ignasi Iglesias: Deja de ser extremista e introduce la L1 siempre que es necesario para hacer frente al malestar que se había creado por el uso excesivo del inglés.

Y el resto, cinco, se dan en relación con su **proceso formativo y desarrollo profesional**:

- Toma de conciencia de la ayuda que le brindó la lectura del artículo de Nussbaum en la aceptación de que podía usar de vez en cuando la L1 en clase y, por tanto, en la reestructuración de sus creencias al respecto.
- Toma de conciencia de una dificultad: es complicado encontrar el equilibrio en el uso de la L1 y la LM en clase de LE.
- Toma de conciencia del papel que desempeñó la tarea 1 de Metodología 1 en la búsqueda de una solución: le ayudó a ser consciente de que no se puede aplicar con todos los alumnos la misma metodología ni actuar de la misma manera: hay que tener en cuenta sus necesidades y su perfil, y actuar de acuerdo a ello para que el aprendizaje sea significativo.
- Búsqueda de una solución para hacer frente a la dificultad de encontrar el equilibrio en el uso de la L1 y la LM en clase de LE. Se trata de un proceso autorregulado resuelto, puesto que se manifiesta precisamente porque Lafayette explicita cuál debe ser esta solución.
- Toma de conciencia de haber reestructurado sus creencias sobre el uso de la L1 y la LM en clase a partir de su experiencia docente en el CEIP Ignasi Iglesias, la lectura del artículo de Nussbaum y los contenidos trabajados en Metodología (especialmente, en la tarea 1).

De estos cinco procesos autorregulados, los cuatro primeros tienen lugar durante el proceso de elaboración del portafolio. No obstante, el último, el de toma de conciencia de la reestructuración de creencias sobre el uso de la L1 y la LM en clase de LE, se empieza a originar durante su experiencia docente en el CEIP Ignasi Iglesias y acaba de consolidarse durante la elaboración del documento del portafolio.

Precisamente lo que resulta realmente importante en este párrafo es que la manifestación tanto de procesos autorregulados relativos a su práctica docente como a su proceso formativo y desarrollo profesional (tanto en el curso de postgrado como de manera autónoma) y la interrelación que crea entre ellos **pone de relieve la relación que la alumna establece entre teoría y práctica, y la teorización que lleva a cabo sobre su práctica**.

Por otra parte, estos procesos autorregulados tienen lugar gracias a diferentes **procesos cognitivos** que Lafayette propicia previamente. Como el objeto de autorregulación no es siempre el mismo: en algunas ocasiones es una actuación docente en concreto y, en otras, su proceso formativo y desarrollo profesional en general, tales procesos cognitivos también actúan en una u otra esfera. De tal manera que los procesos autorregulados relacionados con su **actuación docente** se dan gracias a los siguientes procesos cognitivos:

- El proceso autorregulador de toma de conciencia de las diferencias que presentan el CEIP Els Pins y el CEIP Ignasi Iglesias respecto a la metodología que siguen para enseñar inglés LE y el nivel que alcanzan los alumnos en esta lengua se da gracias a un proceso cognitivo previo de contraste que Lafayette propicia en relación con los dos contextos educativos.
- El proceso autorregulador de toma de conciencia de que la decisión de hablar en inglés a toda costa en las clases en el CEIP Ignasi Iglesias no funciona y el de búsqueda del por qué (los alumnos no están familiarizados con la metodología AICLE) se producen mediante procesos cognitivos de focalización, observación y análisis de los efectos que tiene su actuación en el nuevo contexto escolar.
- El proceso autorregulador de toma de conciencia de que no siempre es contraproducente emplear la L1 en clase, especialmente en los niveles iniciales, se da como consecuencia del análisis que Lafayette realiza de su actuación en el CEIP Ignasi Iglesias, tras los cambios que introduce.
- El proceso autorregulador de toma de conciencia de que el cambio introducido en las clases del CEIP Ignasi Iglesias respecto al uso de la L1 en clase le hace sentirse más cómoda; de que ha encontrado el equilibrio entre el uso de la lengua meta y la L1 en clase de lengua extranjera; y de que el proceso de acomodación fue fructífero para ambas partes surge, igualmente, a partir de procesos cognitivos de focalización, observación y análisis de su propio actuación, esta vez después de haber introducido algunos cambios.
- El proceso autorregulador de búsqueda de una solución para hacer frente al problema de que la metodología AICLE no funcionaba en el CEIP Ignasi Iglesias porque los alumnos no estaban familiarizados con este enfoque ni tenían el nivel de inglés suficiente se produce tras unos procesos cognitivos de focalización, observación y análisis de su propia práctica que le permiten darse cuenta de que tiene un problema.
- El proceso autorregulador de puesta en práctica de la actuación de usar el inglés a toda costa para hacer frente a la nueva situación docente basada en su experiencia anterior en el CEIP Els Pins se da tras el proceso cognitivo de observación y análisis del nuevo contexto en el que debe actuar, y su puesta en relación con la experiencia en el centro anterior.
- El proceso autorregulador de transformación de su actuación para afrontar los problemas surgidos del hecho de que la metodología AICLE no funciona en el CEIP Ignasi Iglesias (deja de ser extremista e introduce la L1 siempre que es necesario para hacer frente al malestar que se había creado por el uso excesivo del inglés) se da gracias a procesos cognitivos de observación y análisis de su propia actuación docente en ese centro educativos.

Todos estos procesos, tanto cognitivos como autorreguladores, se originan en el contexto laboral de Lafayette y previamente a la elaboración del portafolio. No obstante, los recupera en el marco de la elaboración de este documento en el curso de postgrado mediante procesos cognitivos de puesta en relación de teoría y práctica.

Asimismo, los procesos autorreguladores que Lafayette manifiesta en este párrafo en relación con su **proceso formativo y desarrollo profesional en general** se dan gracias a los siguientes procesos cognitivos:

- El proceso autorregulador de toma de conciencia de la ayuda que le brindó la lectura del artículo de Nussbaum en la aceptación de que podía usar de vez en cuando la L1 en clase y, por tanto, en la reestructuración de sus creencias al respecto, se da gracias a un proceso cognitivo de análisis de



- las actuaciones que llevó a cabo para hacer frente al problema que le surgió en el CEIP Ignasi Iglesias. En este caso, se trata de un proceso cognitivo de análisis que se da a posteriori, no mientras está teniendo lugar la actuación docente; y por tanto, desde una perspectiva más completa.
- El proceso autorregulador de toma de conciencia de la dificultad que existe en encontrar el equilibrio en el uso de la L1 y la LM en clase de LE se produce gracias a un proceso cognitivo de análisis mediante el cual Lafayette manifiesta las ideas que extrae de su experiencia en el centro CEIP Ignasi Iglesias.
  - El proceso autorregulador de toma de conciencia de que la realización de la tarea 1 de Metodología 1 le ayudó en la búsqueda de una solución al problema que se le presentó en el CEIP Ignasi Iglesias porque le ayudó a ser consciente de que no se puede aplicar con todos los alumnos la misma metodología ni actuar de la misma manera se origina tras un proceso cognitivo mediante el cual Lafayette pone en relación una tarea realizada en una de las asignaturas del curso (contenidos teóricos) con su práctica docente.
  - El proceso autorregulador de búsqueda de una solución para hacer frente a la dificultad de encontrar el equilibrio en el uso de la L1 y la LM en clase de LE se produce gracias a un proceso cognitivo de análisis mediante el cual Lafayette manifiesta las ideas que extrae de su experiencia en el centro CEIP Ignasi Iglesias.
  - El proceso autorregulador de toma de conciencia de la reestructuración de sus creencias sobre el uso de la L1 y la LM en clase a partir de su experiencia docente en el CEIP Ignasi Iglesias, la lectura del artículo de Nussbaum y los contenidos trabajados en Metodología (especialmente, en la tarea 1) se da a partir de procesos cognitivos tanto de focalización, observación y análisis de su propia actuación docente; como de puesta en relación, de sus experiencias docentes con los contenidos trabajados en el curso.

### 3. UNIDAD TEMÁTICA 1b: Aportaciones de la muestra y aspectos relacionados con una de sus principales preocupaciones en su práctica docente: el uso del inglés en el aula como lengua vehicular.

#### 3.1. Párrafo 5

##### 3.1.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
5	En definitiva, la lectura del artículo de Nussbaum en referencia al uso de la lengua meta en el aula de ELE ha tenido algunos efectos sobre mi formación: me ha permitido revisar algunos conceptos trabajados en el curso y profundizar en algunos de ellos (enfoque comunicativo, uso de lengua meta en el aula, papel del profesor, papel del alumno, análisis de necesidades, input/output, aprendizaje significativo). Además, he podido relacionarlos con experiencias propias, que han dotado de significatividad lo que ya había trabajado teóricamente.	Lafayette emplea el marcador finalizador <i>en definitiva</i> para concluir la reflexión. Para cerrar el discurso Lafayette se centra en resumir lo que ha supuesto para ella la lectura del artículo de Nussbaum:  - Por un lado, le ha permitido revisar y profundizar en algunos de los conceptos trabajados en el curso.  - Y por otro, ha podido relacionarlos con su experiencia docente y, por tanto, dotarlos de significación al añadir una perspectiva práctica, y no solo teórica.

**Concreción del análisis en los siguientes aspectos:**

PÁRRAFO 5	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESO AUTORREGULADOR	NOTAS
<p><b>TEXTO LAFAYETTE</b></p> <p><i>En definitiva, la lectura del artículo de Nussbaum en referencia al uso de la lengua meta en el aula de ELE ha tenido algunos efectos sobre mi formación: me ha permitido revisar algunos conceptos trabajados en el curso y profundizar en algunos de ellos (enfoque comunicativo, uso de lengua meta en el aula, papel del profesor, papel del alumno, análisis de necesidades, input/output, aprendizaje significativo). Además, he podido relacionarlos con experiencias propias, que han dotado de significatividad lo que ya había trabajado teóricamente.</i></p>	<p>1. <b>Informa</b> sobre qué le ha aportado la lectura del artículo de Nussbaum.</p>	<p>- Polifonía</p> <p>- Personas del discurso: Yo: alumna</p> <p>- Tiempos: pretérito perfecto / imperfecto</p> <p>- Marcador finalizador: <i>en definitiva</i></p> <p>- Marcador aditivo: <i>además</i></p> <p>MARCAS AUTORREGULADORAS:</p> <p>[...] <i>ha tenido algunos efectos sobre mi formación...</i></p> <p>[...] <i>me ha permitido revisar...</i></p> <p>[...] <i>he podido...</i></p>	<p><b>De análisis</b> de lo que le ha aportado la lectura del artículo de Nussbaum a su proceso formativo y desarrollo profesional.</p> <p>De este proceso se desprende otro previo de focalización y observación de su propio proceso formativo.</p> <p><b>De puesta en relación</b> del artículo, algunos de los conceptos y contenidos trabajados en el curso y experiencias docentes propias.</p>	<p><b>De toma de conciencia</b> de los efectos que la lectura ha tenido para su formación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le ha permitido revisar y profundizar en algunos de los conceptos trabajados en el curso.</li> <li>- Y relacionarlos con experiencias docentes propias, dotando de significado lo trabajado teóricamente.</li> </ul>	<p>- Los efectos del artículo de Nussbaum en su proceso formativo y desarrollo profesional.</p> <p><b>TEMAS DERIVADOS:</b></p> <p>Relación entre la experiencia y la teoría.</p>

### 3.2. Síntesis

#### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De toma de conciencia	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>Los efectos que la lectura del artículo de Nussbaum ha tenido en su formación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le ha permitido revisar y profundizar en algunos de los conceptos trabajados en el curso.</li> <li>- Y relacionarlos con experiencias docentes propias, lo cual le ha permitido otorgar más sentido a todo lo trabajado teóricamente.</li> </ul>	En el momento de elaboración del portafolio.	<p>ACTO COMUNICATIVO: Informa sobre lo que le ha aportado la lectura del artículo de Nussbaum.</p> <p>[...] <i>ha tenido algunos efectos sobre mi formación...</i></p> <p>[...] <i>me ha permitido revisar...</i></p> <p>[...] <i>he podido...</i></p> <p>[...] <i>he podido relacionarlos con experiencias propias, que han dotado...</i></p>	<p>De puesta en relación del artículo, algunos de los conceptos y contenidos trabajados en el curso y experiencias docentes propias.</p>	

#### b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta un único proceso autorregulador:

- Toma de conciencia de los efectos que la lectura del artículo de Nussbaum ha tenido en su formación: le ha permitido revisar y profundizar en algunos de los conceptos trabajados en el curso y relacionarlos con experiencias docentes propias, lo cual le ha ayudado a otorgar más sentido a todo

Se trata de un proceso autorregulador que se da en relación con su proceso formativo y desarrollo profesional durante la elaboración del portafolio, y como consecuencia, del proceso cognitivo de puesta en relación del artículo, algunos de los conceptos y contenidos trabajados en el curso y experiencias docentes propias.

## II. INFORME ANALÍTICO DE LA VERSIÓN DEFINITIVA DE LA PRIMERA MUESTRA DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO

A continuación se presenta el informe analítico de la versión definitiva de la reflexión sobre la primera muestra realizada por la alumna Lafayette y perteneciente al Portafolio del Certificado.

### 1. Rasgos discursivos que denotan procesos autorreguladores

En este apartado se exponen aquellos rasgos discursivos más sobresalientes, tanto a nivel lingüístico como textual, que presenta la versión definitiva de la reflexión sobre la primera muestra de Lafayette y que manifiestan procesos autorreguladores.

#### 1.1. Estructura y temas

En primer lugar, es importante hacer referencia a que la primera muestra seleccionada por Lafayette para el Portafolio del Certificado consiste en un fragmento del artículo “Integrar lengua y contenido, con los andamios necesarios” de Luci Nussbaum<sup>6</sup>. Se trata de una lectura que realizó por su cuenta al tener que afrontar una situación docente nueva para la cual consideraba que no estaba preparada. Así pues, el origen de esta muestra se encuentra en una iniciativa propia relacionada con experiencias docentes externas a las experiencias formativas que estaba teniendo durante la fase del Certificado del curso postgrado ELE; aunque en la reflexión generada establezca relaciones con los contenidos y aspectos trabajados durante el mismo.

En cuanto a la estructura, Lafayette presenta la reflexión en un texto unitario, organizado en cinco párrafos con una extensión muy desigual. En el primer párrafo se centra en justificar la selección de la muestra tomando como argumentos lo que esta le ha aportado; en los tres párrafos siguientes recapacita sobre aspectos concretos de su incipiente práctica docente y sobre lo que se deriva de esta, constituyen el centro de la reflexión; y en el último, cierra la reflexión aludiendo de nuevo, muy brevemente, a lo que la muestra ha significado para ella.

En relación con la muestra, Lafayette reflexiona sobre los siguientes temas:

- **Aportaciones de la muestra y otros aspectos relacionados.** Empieza y cierra la reflexión sobre la muestra y otros aspectos relacionados (como, por ejemplo, la lectura de otros artículos, los contenidos de asignaturas del curso) exponiendo lo que estos han significado tanto para su desarrollo profesional como proceso formativo.

Al inicio, la referencia a este tema constituye, la justificación de la selección de la muestra. Los argumentos que esgrime para justificar su elección giran alrededor de:

- La observación y el análisis de su experiencia docente: le ha permitido contrastar experiencias personales docentes con las ideas propuestas en el artículo de Nussbaum.
- La validación y la reestructuración de creencias: le ha permitido comprobar que algunas creencias que expresó en el «Punto de Partida» iban bien encaminadas y reformular otras.
- Los aprendizajes desarrollados: le ha permitido adquirir y asimilar conocimientos.

Por otra parte, al final de la reflexión para concluir Lafayette vuelve a hacer referencia a lo que la muestra le ha aportado (párrafo 5). En este caso, recapacita sobre:

---

<sup>6</sup> Nussbaum, L. (2009). Integrar lengua y contenido con los andamios necesarios. *Cuadernos de Pedagogía*, 395.

- La puesta en relación de las experiencias docentes (la práctica) con el contenido del curso (la teoría): la muestra le ha permitido revisar y profundizar en algunos de los conceptos trabajados y, como consecuencia, al abordarlos desde una perspectiva práctica, han cobrado más significado para ella.
- **Sus experiencias docentes recientes y el uso de la lengua meta en clase.** Lafayette construye toda la reflexión en torno a esta cuestión. De hecho, incluso empieza el discurso haciendo referencia a cómo reaccionó ante su primera experiencia docente. En este contexto de análisis de la práctica profesional, la reflexión se centra en los siguientes temas:
  - Dudas sobre el uso de la lengua meta en el aula.
  - Ventajas de usar la lengua meta en clase como lengua vehicular: el enfoque AICLE<sup>7</sup> y su puesta en práctica.
  - Inconvenientes de aplicar a toda costa una metodología nueva con la cual los alumnos no se sienten cómodos.

Sobre estos subtemas es importante destacar que se van sucediendo y entrelazando uno con otro a medida que va variando el contexto docente en el que se encuentra. El primero empieza a *preocuparle desde el momento en que le llamaron para trabajar como profesora de inglés* y, por tanto, surge antes de iniciar las clases; el segundo cuando se entera de que en la primera escuela en la que va a trabajar siguen el enfoque AICLE; y el tercero, cuando cambia a un colegio en el que no solo no se aplica el enfoque AICLE, sino que los alumnos no están acostumbrados a que la profesora se dirija a ellos en inglés.

En la siguiente tabla se puede observar de forma más clara la distribución de los temas en el texto:

HIPERTEMAS	PÁRRAFOS	SUBTEMA/S	PÁRRAFOS
<b>Tema 1:</b> Aportaciones de la muestra y otros aspectos relacionados.	1 y 5	-----	-----
<b>Tema 2:</b> Sus experiencias docentes recientes y el uso de la lengua meta en el aula.	Del 2 al 4	2.1. <i>Dudas sobre el uso de la lengua meta en el aula LE.</i> 2.2. <i>Ventajas de usar la lengua meta en clase como lengua vehicular: el enfoque AICLE y su puesta en práctica.</i> 2.3. <i>Inconvenientes de aplicar a toda costa una metodología nueva.</i>	2  3  4

**Tabla II.1.** Temas de la versión definitiva de la reflexión sobre la primera muestra del PC.  
Fuente: Elaboración propia.

En el abordaje de estos temas, Lafayette pone en relación su incipiente experiencia docente, los artículos consultados y los aspectos tratados en el curso. Es decir, interrelaciona tanto aspectos relacionados con su contexto profesional como con su proceso formativo. Pero, como se ha comentado anteriormente, el eje vertebrador de sus reflexiones son sus primeras experiencias docentes. Es decir, los demás aspectos tratados siempre se derivan de estas.

Por otra parte, los temas que la alumna trata en el texto - mediante los cuales claramente focaliza la reflexión en su actuación docente; su proceso formativo y desarrollo profesional en

<sup>7</sup> AICLE = Aprendizaje integrado de contenido y lengua.

general; y su proceso de aprendizaje en el curso de postgrado - constituyen el primer indicio de autorregulación. Uno no puede autorregular su proceso formativo y desarrollo profesional si no centra su atención y reflexión en este aspecto.

En ocasiones se echa en falta claridad en la manera en que Lafayette organiza las ideas de los temas. Principalmente porque no siempre emplea adecuadamente los mecanismos de referencia (por ejemplo, dice literalmente “Otra ventaja” cuando previamente no se ha presentado nada como una ventaja), y utiliza pocos marcadores de ordenación del discurso (iniciadores, distribuidores, ordenadores, de transición, de digresión, etc.) y de introducción de operaciones discursivas (de tematización, reformulación, ejemplificación).

## 1.2. Estilo

En la muestra 1 Lafayette presenta un discurso con un estilo marcadamente personal, el cual abunda en elementos subjetivos y de modalidad que muestran su actitud y grado de compromiso ante lo que dice. Entre estos destaca el uso de:

- La primera persona en la mayoría de ocasiones para hablar sobre su actuación docente, proceso formativo y desarrollo profesional.
- Elementos de opinión entre los que se incluyen verbos como *considerar, creer que*; y sustantivos de opinión como *ideas, opinión*.
- Verbos y otras formas léxicas típicamente modales como *obviamente, sí que es cierto que, debemos*.
- Léxico y expresiones mediante las cuales valora experiencias docentes, conocimientos, relacionados con la didáctica de ELE / LLEE: *fue una experiencia totalmente positiva para mí; proceso satisfactorio*.
- Cuantificadores e intensificadores como: *infinidad de, sin ni siquiera, sin experiencia alguna*, etc.
- Léxico y expresiones que expresan sentimientos, sensaciones como: [...] *era una de las cuestiones que más me preocupaba, me sentí frustrada*, etc.

Todo esto pone de manifiesto que se trata de un texto claramente subjetivo y modalizado. Por otra parte, algo totalmente esperable e inherente a un texto para cuya elaboración se pide al alumno que reflexione sobre por qué considera la muestra incluida especialmente relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional (véase el material de apoyo en el Anexo IX). De hecho, la ausencia de subjetividad y modalización serían un indicador / una señal de que el alumno no está centrándose en analizar su proceso de aprendizaje; es decir, no está autorregulando su propio proceso formativo.

Por otro lado, aunque en el texto aparecen pasajes narrativos, explicativos y descriptivos, predomina un tono argumentativo que se desprende del hecho de que la reflexión de Lafayette gire en torno a la justificación de la selección de la muestra y de la argumentación de por qué las experiencias docentes que tuvo le ayudaron a responder a las dudas que se planteaba inicialmente. Respecto a este último punto, el carácter argumentativo se ve reforzado al introducir Lafayette las secuencias narrativas de los párrafos tercero y cuarto como argumentos que avalan las conclusiones a las que ha llegado respecto a las dudas que se planteaba durante la lectura del artículo de Nussbaum: *Para responder estas preguntas puedo aportar mi experiencia personal, la cual pone de relieve las ventajas que su uso presenta* [el uso de la lengua meta en clase]. De igual manera, cabe añadir que el hecho de que toda secuencia narrativa conste, implícita o explícitamente, de una evaluación final confiere al discurso una dimensión argumentativa.

Otros recursos lingüísticos que constatan que estamos ante un texto argumentativo son los siguientes:

- La utilización de recursos retóricos como: metáforas (No tuvieron miedo ni vergüenza, se lanzaron al vacío); citas para dar autoridad y reforzar lo que está exponiendo (Como dice Nussbaum en el artículo, las lenguas se aprenden cuando se usan de forma significativa [...]) y para otros usos expuestos en el apartado Polifonía; el alejamiento del emisor mediante el paso en ocasiones del «yo» al «nosotros».
- La aparición de conectores y marcadores típicamente argumentativos como: causativos (gracias a, dado que), consecutivo (así pues), contrastivos de oposición (pero, no obstante); de manifestación de certeza (obviamente, sí que es cierto que).
- La utilización de elementos de opinión como: considero, creo, opinión; y valorativos: infinidad de preguntas, iban por el buen camino, fue una experiencia totalmente positiva para mí, después del proceso satisfactorio que acababa de vivir, fue un proceso fructífero, etc.
- El uso de verbos diciendi: decir, afirmar.

### 1.3. Las personas del discurso

#### 1.3.1. La inscripción de la persona en el texto

Tal como se ha comentado anteriormente, en el texto domina el uso de la primera persona tanto en su forma canónica de representación de la identidad (*yo, me, mí*) como en plural (*nosotros, nuestro*).

Con **yo / me / mí** se refiere a:

##### ➤ *Yo – alumna*

*«En definitiva, la lectura del artículo de Nussbaum en referencia al uso de la lengua meta en el aula de ELE ha tenido algunos efectos sobre mi formación: me ha permitido revisar algunos conceptos trabajados en el curso y profundizar en algunos de ellos (enfoque comunicativo, uso de lengua meta en el aula, papel del profesor, papel del alumno, análisis de necesidades, input/output, aprendizaje significativo)». (Párrafo 5, Anexo XIII)*

##### ➤ *Yo – maestra / profesora*

*«Por mi parte, después del proceso satisfactorio que acababa de vivir en el CEIP Els Pins, me empeñé en utilizar el inglés al cien por cien, al menos, en las clases de esta lengua. Pronto me sentí frustrada». (Párrafo 4, Anexo XIII)*

De todas formas, el *yo* referido a su rol de maestra está mucho más presente que el *yo – alumna*; puesto que, lógicamente, Lafayette centra la reflexión en su reciente experiencia docente.

Por otra parte, con **nosotros / nuestro** hace referencia:

##### ➤ Al conjunto de alumnos que realizan el curso del postgrado ELE y/o cursan la asignatura y del cual forma parte.

*«Como hemos visto numerosas veces a lo largo del curso [...]». (Párrafo 3, Anexo XIII)*

- Al colectivo de profesores del cual también se presenta como miembro integrante.

« [...] debemos detectar cuáles son los motivos que tiene nuestro alumnado para así poder proponer actividades y temas significativos para ellos, que les permitan poco a poco, crear las bases de su propio aprendizaje». (Párrafo 3, Anexo XIII)

- A los seres humanos en su conjunto.

«Esta idea está concorde con lo que comentaba en el punto de partida, debemos tener una razón para usar la lengua [...]». (Párrafo 3, Anexo XIII)

- A la comunidad académica que comparte un saber. En este caso, relacionado con el área de didáctica de lenguas extranjeras.

« [...] el empleo de la lengua meta en el aula, implica que exista una gran cantidad y variedad de producciones por parte de los alumnos, lo que conocemos como input». (Párrafo 3, Anexo XIII)

- Al conjunto de participantes de una clase: sus alumnos y ella.

« [...] Empecé a sentirme mejor y, después de cierto tiempo de tira y afloja, llegamos a encontrar un punto medio entre la L1 y lengua meta, y creo que fue un proceso fructífero para todos nosotros». (Párrafo 4, Anexo XIII)

Por otra parte, en su discurso Lafayette también emplea la **tercera persona (singular y plural)** para:

- *Hablar o referirse a otras personas que no forman parte de la enunciación:*

- Alguien indeterminado:

«Desde el momento en que, por sorpresa, me llamaron para trabajar como profesora de inglés en las escuelas municipales de Barcelona [...] ». (Párrafo 1, Anexo XIII)

- Alumnado en general:

« [...] permite que el alumno sea el creador de su conocimiento, otorgando así significatividad a su aprendizaje». (Párrafo 3, Anexo XIII)

- Sus alumnos:

«No tuvieron miedo ni vergüenza, se lanzaron al vacío. Por lo visto, ya estaban acostumbrados a este tipo de clases y no les resultó extraño ni especialmente complicado seguir las explicaciones e incluso intervenir en lengua inglesa». (Párrafo 3, Anexo XIII)

- La figura del profesor:

« [...] el papel del profesor es activo dado que diagnostica las necesidades de los alumnos/as, teniendo en cuenta las características individuales y grupales de estos, y realiza un seguimiento del aprendizaje». (Párrafo 4, Anexo XIII)

- Autores:

«Como dice Nussbaum en el artículo, [...] ». (Párrafo 3, Anexo XIII)

- *Hablar sobre el contexto de aula:*

« [...] en una clase de nutrición en inglés para alumnos de 5º de primaria que tenía un doble objetivo: el desarrollo de la lengua inglesa y la adquisición de unos contenidos concretos». (Párrafo 3, Anexo XIII)



➤ *Hablar sobre contenido del propio portafolio y la muestra aportada:*

«Esta idea está concorde con lo que comentaba en el punto de partida, debemos tener una razón para usar la lengua». (Párrafo 3, Anexo XIII)

«En definitiva, la lectura del artículo de Nussbaum en referencia al uso de la lengua meta en el aula de ELE ha tenido algunos efectos sobre mi formación: me ha permitido revisar algunos conceptos trabajados en el curso y profundizar en algunos de ellos [...]». (Párrafo 5, Anexo XIII)

➤ *Definir conceptos:*

«[...] Esta metodología implica “actividades educativas que consisten en la enseñanza y aprendizaje de materias curriculares y contenidos académicos mediante una lengua vehicular en desarrollo». (Párrafo 3, Anexo XIII)

➤ *Hablar sobre aspectos relacionados con el curso de postgrado ELE:*

«La tarea 1 de la asignatura metodología I me hizo llegar a la conclusión de que [...] ». (Párrafo 4, Anexo XIII)

A veces, principalmente en las secuencias explicativas, Lafayette emplea la tercera persona para exponer conocimientos de manera objetiva. Aunque para ello también se sirve de construcciones impersonales y verbos en infinitivo. Por ejemplo:

«Ser exigentes con ellos es bueno, y pedirles el máximo también». (Párrafo 3, Anexo XIII)

En una ocasión utiliza la construcción impersonal con el pronombre reflexivo «se» porque se entiende que no quiere señalar directamente a alguien o colectivo la responsabilidad de no actuar de una determinada manera:

«Esta vez se partía de otro enfoque completamente distinto: ya no se partía de programas AICLE [...]». (Párrafo 4, Anexo XIII)

No obstante, como se ha manifestado anteriormente, la alumna se inscribe claramente en el texto a través del *yo* y del *nosotros*, condición indispensable para que pueda manifestar el desarrollo de procesos autorreguladores respecto a su propio proceso formativo y desarrollo profesional en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de ELE / LLEE. La ausencia de marcas del *yo* pondría de manifiesto el distanciamiento respecto a lo que expone y, por consiguiente, la falta de autorregulación.

### **1.3.2. La polifonía**

Otro rasgo discursivo recurrente y muy relevante en el discurso de Lafayette es la polifonía. Se observa la aparición del recurso tanto mediante el desdoblamiento del sujeto (véanse los párrafos 2 y 4 en el Anexo XIII) como a partir de la evocación del discurso ajeno (citas abiertas: párrafos 1, 3, 4 y 5; citas encubiertas: párrafo 3, véase el Anexo XIII). No obstante, para el ámbito de estudio de esta investigación, los casos más relevantes son aquellos en los que la polifonía pone de manifiesto un proceso autorregulador. Por ejemplo:

#### **1.3.2.1. Desdoblamiento del sujeto**

En esta muestra Lafayette recurre al desdoblamiento del sujeto para poner de manifiesto de forma explícita el diálogo interno que mantiene con ella misma. Este diálogo, a su vez, pone de relieve un proceso autorregulador de búsqueda de respuestas. En este caso, el proceso se considera resuelto porque la alumna presenta la argumentación que sigue a continuación como la respuesta a estos interrogantes:

« [...] me planteaba distintas preguntas. ¿Cuál es la mejor manera de abordar una nueva lengua en un contexto plurilingüe?, ¿Qué papel juega la lengua meta en el proceso de aprendizaje?, ¿Tiene razón Nussbaum cuando propone su uso en el aula?» (Párrafo 2, Anexo XIII)

### 1.3.2.2. Evocación del discurso ajeno

#### ➤ Citas abiertas:

Lafayette emplea este modo de citación para:

- Hablar sobre las repercusiones que una actividad concreta (la lectura de unos determinados artículos, contenidos del curso, ideas, etc. o la realización de una tarea del curso) ha tenido en su proceso formativo y desarrollo profesional (párrafos 1, 3, 4 y 5, véase el Anexo XIII). A continuación se incluye un par de ejemplos:

« [...] la lectura de los distintos artículos de la revista Cuadernos de Pedagogía (número 395), incluyendo esta muestra, así como el trabajo de los distintos módulos de las asignaturas Conceptos Básicos y Metodología I, me han permitido [...]». (Párrafo 1, Anexo XIII)

«Gracias al artículo aquí citado, entre otros, descubrí que AICLE significa Aprendizaje integrado de contenidos y lengua». (Párrafo 3, Anexo XIII)

Mediante este recurso discursivo, y otros, la alumna refleja un proceso autorregulador de toma de conciencia de lo que una actividad concreta ha aportado a su proceso formativo y desarrollo profesional.

- Reforzar y validar opiniones, ideas, creencias propias:

«Como dice Nussbaum en el artículo, las lenguas se aprenden cuando se usan de forma significativa, es decir, para propósitos concretos». (Párrafo 3, Anexo XIII)

El procedimiento discursivo de polifonía más utilizado por Lafayette es la cita abierta, el cual revela un proceso autorregulador: la toma de conciencia por su parte de los aprendizajes, conocimientos, etc., que le ha comportado una determinada actividad (en este caso, la lectura de artículos y contenidos del curso del postgrado ELE).

### 1.4. La situación en el tiempo

En el discurso conviven los tres planos temporales: pasado, presente y futuro, aunque predominan mucho más el primero y el segundo.

Lafayette se sitúa en el **pasado** para hacer referencia, describir y analizar experiencias docentes (véase Anexo XIII):

«Otra gran ventaja que pude observar fue el hecho de que los alumnos sentían que el uso de la lengua tenía un fin concreto: la comprensión del temario de nutrición». (Párrafo 3)

«Un mes después, trabajé en el CEIP Ignasi Iglèsies en el barrio de Sant Andreu, también en Barcelona». (Párrafo 4)

«Tuve que seguir un libro y un cuaderno. Pronto me dí cuenta de las diferencias respecto al nivel de competencia de mis alumnos en la lengua inglesa». (Párrafo 4)

«Pronto me sentí frustrada y rápidamente me dí cuenta de que no funcionaba dado que los alumnos no habían estado nunca sumergidos en un tipo de enseñanza de este tipo». (Párrafo 4)

«Empecé a sentirme mejor, y después de cierto tiempo de tira y afloja, llegamos a encontrar un punto medio entre L1 y lengua meta, y creo que fue un proceso fructífero para todos nosotros». (Párrafo 4)

Y para hacer referencia a lo que le aportó una tarea del curso de postgrado ELE a:

*«La tarea 1 de la asignatura metodología I me hizo llegar a la conclusión de que [...]».* (Párrafo 4)

Por otra parte, se sitúa en un plano temporal **futuro** para planificar una solución:

*«Deberemos ser sensibles a las demandas de nuestros alumnos, pero a la vez exigentes con ellos y con nosotros mismos».* (Párrafo 4)

En el resto del discurso se sitúa en el **presente**:

- Para evaluar cómo la muestra aportada ha contribuido a su desarrollo profesional y proceso formativo:

*«Ahora, puedo afirmar que mis ideas previas, mostradas en el punto de partida, en relación al uso de la lengua meta en el aula, iban por el buen camino».* (Párrafo 1)

*«Además, he podido adquirir y asimilar muchos otros conocimientos que antes me pasaban por alto (AICLE, CLIL, política lingüística para el aula)».* (Párrafo 1)

- Para hacer referencia a aspectos relacionados con el acto mismo de escribir la reflexión del portafolio:

*«Para responder estas preguntas puedo aportar mi experiencia personal, la cual pone de relieve las ventajas que su uso presenta».* (Párrafo 3)

- Para hacer referencia a algún aspecto de su proceso formativo en el curso de postgrado ELE:

*«Como hemos visto numerosas veces a lo largo del curso, existen distintas motivaciones para aprender una lengua (propósitos profesionales, por gozo personal, como adaptación a un nuevo lugar, etc.)».* (Párrafo 3)

- Para presentar información de manera objetiva y distanciada con el efecto de veracidad:

*« [...] lo más óptimo en una clase de lengua extranjera es utilizar esta lengua como vehículo de comunicación [...]».* (Párrafo 3)

*«El hecho de que los alumnos poco a poco vayan emitiendo pequeñas muestras, les hace tomar un papel activo y reflexivo de su propio proceso de aprendizaje. Ser consciente del propio proceso y ser capaz de controlarlo, permite que el alumno sea el creador de su conocimiento, otorgando así significatividad a su aprendizaje».* (Párrafo 3)

- Para citar autores:

*«Como dice Nussbaum en el artículo, las lenguas se aprenden cuando se usan de forma significativa, es decir, para propósitos concretos».* (Párrafo 3)

- Para definir conceptos:

*«AICLE significa Aprendizaje integrado de contenidos y lengua. Esta metodología implica “actividades educativas que consisten en la enseñanza y aprendizaje de materias curriculares y contenidos académicos mediante una lengua vehicular en desarrollo”. Estas promueven el mantenimiento y el desarrollo de la lengua en cuestión y un enfoque auténticamente integrado mostrando un doble foco de atención pedagógico: la lengua y el contenido».* (Párrafo 3)

- Para expresar su opinión:

*«Aún así, considero que es complicado encontrar este equilibrio».* (Párrafo 4)

- Para situar temporalmente el inicio de sus experiencias docentes como maestra sustituta de la especialidad de lengua inglesa como un hecho cercano al momento de la enunciación:

*«Como maestra de educación infantil con conocimientos de inglés, este curso he tenido la oportunidad de trabajar como maestra substituta de la especialidad de lengua inglesa en diversas escuelas de Barcelona».* (Párrafo 3)

Respecto al plano temporal, cabe destacar que Lafayette se mueve entre el pasado y el presente: el antes y el ahora. En el pasado se encontrarían: las creencias previas y, por tanto, según ella, no fundamentadas, y las primeras experiencias docentes. En el presente, las repercusiones que han tenido las experiencias formativas derivadas del curso del postgrado ELE y las lecturas que ha realizado por su cuenta en su desarrollo profesional y proceso formativo. Este contraste entre el antes y el ahora es un recurso discursivo que pone de manifiesto un proceso autorregulador de toma de conciencia, por parte de la alumna, de los cambios que están experimentando sus creencias previas y de lo que le han aportado diferentes actividades; así como también favorece la aparición del proceso un proceso cognitivo de reestructuración de creencias.

Asimismo, es importante aludir a que la referencia al tiempo en el discurso de Lafayette también se ve reforzada en una ocasión mediante el uso del adverbio temporal *ahora* para moverse entre el pasado y el presente: el antes y el ahora. Marca la existencia de un proceso autorregulador en el que manifiesta su toma de conciencia de que después de haber leído el artículo (ahora) está capacitada para evaluar como adecuadas algunas de sus ideas previas a la lectura (antes) y que recogió en el apartado «Punto de partida» del portafolio:

*«Ahora, puedo afirmar que mis ideas previas, mostradas en el punto de partida, en relación al uso de la lengua meta en el aula, iban por el buen camino».* (Párrafo 1, Anexo XIII)

El uso combinado del adverbio con el verbo *poder* refuerza la referencia a la toma conciencia de una determinada capacitación.

### 1.5. Expresiones lingüísticas

Por último, en el discurso de Lafayette se detectan expresiones discursivas que reflejan procesos autorreguladores. Consúltense la tabla siguiente:

EXPRESIONES QUE DENOTAN UN PROCESO AUTORREGULADOR EN LA REFLEXIÓN DE LAFAYETTE SOBRE LA MUESTRA 1
<p><b>- Manifiesta conciencia sobre algo:</b></p> <p><i>...me ha/n permitido...</i>  <i>...me ha dado pie a...</i>  <i>...puedo aportar...la cual pone de relieve...</i>  <i>...ahora puedo afirmar que...</i>  <i>Gracias a... puedo decir que...</i>  <i>Me di cuenta de que</i>  <i>Pude observar</i>  <i>Entendí entonces que...</i>  <i>...me hizo llegar a la conclusión de que...</i>  <i>...he podido...</i></p>
<p><b>- Evalúa</b></p> <p><i>...iban por el buen camino</i>  <i>...fue una experiencia totalmente positiva para...</i>  <i>...y creo que fue un proceso fructífero...</i></p>
<p><b>- Compara</b></p> <p><i>Ahora... antes...</i>  <i>...contrastar... con...</i>  <i>Esta vez... ya no...</i>  <i>Esta idea está concorde con lo que comentaba...</i></p>

**EXPRESIONES QUE DENOTAN UN PROCESO AUTORREGULADOR EN LA REFLEXIÓN DE LAFAYETTE  
SOBRE LA MUESTRA 1**

*Como hemos visto muchas veces a lo largo del curso...*

**- Detecta aprendizajes y los evalúa:**

*...he podido adquirir y asimilar...  
Gracias a... descubrí que...significa...  
...ha tenido algunos efectos sobre mi formación  
...me ayudó a...*

**- Detecta dificultades, problemas y los evalúa:**

*...De pronto, me vi involucrada en... sin, si quiera, saber lo que esto significaba...  
...sin experiencia alguna..., tuve que desenvolverme...  
Pronto me sentí frustrada y rápidamente me di cuenta de que no funcionaba...  
...considero que es complicado...*

**- Confirma creencias:**

*...mis ideas previas [...] iban por el buen camino.  
Después de la experiencia, me reafirmé en la idea del...*

**- Reestructura creencias:**

*...me han permitido reformular algunas de las ideas*

**- Busca una explicación:**

*...por lo visto, ya... (señala una causa)  
...dado que... (señala una causa)*

**- Busca una respuesta:**

*...me planteaba distintas preguntas...  
¿...?*

**- Busca una solución:**

*Gracias al artículo citado...  
Entendí entonces que no debía ser... y decidí...  
...como profesores, debemos...  
Deberemos ser...*

**- Pone en práctica una actuación:**

*Gracias al artículo citado...  
Por mi parte, después del proceso satisfactorio..., me empeñé en utilizar...*

**- Transforma actuaciones**

*Entendí entonces que no debía ser... y decidí...*

**Tabla II.2.** Expresiones que denotan un proceso autorregulador en la reflexión sobre la primera muestra del PC.  
Fuente: Elaboración propia.

## 2. Procesos autorreguladores identificados

En la reflexión de la versión definitiva de la primera muestra, mediante los rasgos discursivos expuestos anteriormente, Lafayette explicita una serie de procesos autorreguladores en relación con su actuación docente, y su proceso formativo y desarrollo profesional en general.

Sobre estos, cabe señalar que no todos tienen lugar en el mismo momento: algunos se dan durante la elaboración del portafolio; otros, previamente; y otros, no se puede saber con seguridad. No obstante, lo realmente relevante es que es en el marco del portafolio que la alumna pone en relación los unos con los otros propiciando la formación, como se puede observar más adelante, de ciclos autorreguladores de mayor alcance que tal vez de otra manera no hubieran ocurrido.

Asimismo, según sea el foco de autorregulación, en la reflexión sobre la primera muestra se puede distinguir dos tipos de procesos autorreguladores: por un lado, aquellos en que la

alumna se autorregula en relación con un aspecto concreto de su actuación docente y aquellos mediante los cuales se autorregula con respecto a su proceso formativo y desarrollo profesional en general.

A continuación se detallan los procesos autorreguladores que Lafayette manifiesta en la reflexión sobre la primera muestra:

➤ **De toma de conciencia**

Se trata de un conjunto de reflexiones a partir de las cuales la alumna manifiesta que se da cuenta o toma conciencia sobre algún aspecto relacionado con su actuación docente y/o su proceso formativo y desarrollo profesional en general (20 ocurrencias). También forman parte de este proceso las evaluaciones que la alumna realiza sobre algo, puesto que a estas también subyace la toma de conciencia de lo que está evaluando. El proceso autorregulador de toma de conciencia es el que se da con más frecuencia y supone la toma de conciencia de aprendizajes y conocimientos, logros, problemas, dificultades, dudas, carencias, la confirmación y la reestructuración de creencias, etc.

En la reflexión que Lafayette genera sobre la primera muestra del portafolio, la alumna muestra toma de conciencia sobre aspectos relacionados con:

- Su actuación docente

Por ejemplo, en el párrafo 3 (véase Anexo XIII):

*«Trabajé durante un par de semanas en el CEIP Els Pins situado en el recinto de Mundet, en Barcelona. De pronto, me vi involucrada en programas AICLE sin, si quiera, saber lo que esto significaba e implicaba.»*

En este caso, la alumna manifiesta que al empezar su práctica docente en el CEIP Els Pins tomó conciencia de encontrarse ante un problema: no conocía la metodología AICLE que aplicaban en el centro. Se trata de un proceso autorregulador que no se da durante la elaboración del portafolio, sino previamente.

Para consultar más ejemplos sobre procesos autorreguladores de toma conciencia relacionados con aspectos relativos a su actuación docente, véanse los párrafos 1, 3 y 4 del Anexo XIII.

- ***Su proceso formativo y desarrollo profesional en general en el campo de la didáctica de LLEE / ELE***

Por ejemplo, en el párrafo 5 (véase Anexo XIII):

*«En definitiva, la lectura del artículo de Nussbaum en referencia al uso de la lengua meta en el aula de ELE ha tenido algunos efectos sobre mi formación: me ha permitido revisar algunos conceptos trabajados en el curso y profundizar en algunos de ellos (enfoque comunicativo, uso de lengua meta en el aula, papel del profesor, papel del alumno, análisis de necesidades, input/output, aprendizaje significativo). Además, he podido relacionarlos con experiencias propias, que han dotado de significatividad lo que ya había trabajado teóricamente.»*

Aquí Lafayette manifiesta toma de conciencia de los efectos que la lectura del artículo de Nussbaum ha tenido en su formación: le ha permitido revisar y profundizar en algunos de los conceptos trabajados en el curso y relacionarlos con experiencias docentes propias, lo cual le ha ayudado a otorgar más sentido a todo.

Asimismo, también se ha detectado un par de procesos de toma de conciencia en que la alumna se autorregula tanto en relación con su actuación docente como con su proceso

formativo y desarrollo profesional en general (véase el Anexo XIII, párrafo 3). Sirva como ejemplo la siguiente muestra:

*«Después de la experiencia, me reafirmé en la idea del uso de la lengua meta en el aula. Sí que es cierto que ya había intuido que lo más óptimo en una clase de lengua extranjera es utilizar esta lengua como vehículo de comunicación, pero no tenía una opinión fundamentada. Gracias a la lectura, puedo decir que el empleo de la lengua meta en el aula, implica que exista una gran cantidad y variedad de producciones por parte de los alumnos, lo que conocemos como input. El hecho de que los alumnos poco a poco vayan emitiendo pequeñas muestras, les hace tomar un papel activo y reflexivo de su propio proceso de aprendizaje. Ser consciente del propio proceso y ser capaz de controlarlo, permite que el alumno sea el creador de su conocimiento, otorgando así significatividad a su aprendizaje.»*

En este extracto, la alumna manifiesta tomar conciencia de que su experiencia docente en el CEIP Els Pins y la lectura del artículo de Nussbaum le comportaron: por un lado, la reafirmación de creencias previas sobre las ventajas del uso de la lengua meta como vehículo de comunicación y, por tanto, la formación de una opinión fundamentada al respecto; y por otro, la toma de conciencia de que el hecho de que los alumnos utilicen la lengua meta les hace tener un papel más activo y reflexivo sobre su proceso de aprendizaje.

Como puede observarse, el proceso de autorregulación se empieza a originar con anterioridad a la elaboración del portafolio, en el momento en el que a partir de la experiencia docente vivida en el CEIP Els Pins confirma sus creencias sobre el uso de la lengua meta en el aula de LE, y se acaba de consolidar en el marco de la elaboración del portafolio con su puesta en relación con lo que la lectura del artículo de Nussbaum le aporta al respecto.

Por otro lado, en el discurso de Lafayette se detectan una serie de expresiones lingüísticas que denotan un proceso autorregulador de toma de conciencia. Algunas indican explícitamente esta toma de conciencia y de la otras, como puede verse en la siguiente tabla, se infiere esta concienciación a través de la detección de aprendizajes, dificultades, etc.

EXPRESIONES QUE DENOTAN UN PROCESO AUTORREGULADOR DE TOMA DE CONCIENCIA EN LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRIMERA MUESTRA
<p><b>- Manifiesta conciencia sobre algo:</b></p> <p><i>...me ha/n permitido...</i> <i>...me ha dado pie a...</i> <i>...puedo aportar...la cual pone de relieve...</i> <i>...ahora puedo afirmar que...</i> <i>Gracias a... puedo decir que...</i> <i>Me di cuenta de que</i> <i>Pude observar</i> <i>Entendí entonces que...</i> <i>...me hizo llegar a la conclusión de que...</i> <i>...he podido...</i></p>
<p><b>- Evalúa</b></p> <p><i>...iban por el buen camino</i> <i>...fue una experiencia totalmente positiva para...</i> <i>...y creo que fue un proceso fructífero...</i></p>
<p><b>- Compara</b></p> <p><i>Ahora... antes...</i> <i>...contrastar... con...</i> <i>Esta vez... ya no...</i> <i>Esta idea está concorde con lo que comentaba...</i> <i>Como hemos visto muchas veces a lo largo del curso...</i></p>
<p><b>- Detecta aprendizajes y los evalúa:</b></p> <p><i>...he podido adquirir y asimilar...</i> <i>Gracias a... descubrí que...significa...</i></p>

<p><i>...ha tenido algunos efectos sobre mi formación</i> <i>...me ayudó a...</i></p> <p><b>- Detecta dificultades, problemas y los evalúa:</b> <i>...De pronto, me vi involucrada en... sin, si quiera, saber lo que esto significaba...</i> <i>...sin experiencia alguna..., tuve que desenvolverme...</i> <i>Pronto me sentí frustrada y rápidamente me di cuenta de que no funcionaba...</i> <i>...considero que es complicado...</i></p> <p><b>- Detecta la confirmación de creencias:</b> <i>...mis ideas previas [...] iban por el buen camino.</i> <i>Después de la experiencia, me reafirmé en la idea del...</i></p> <p><b>- Detecta la reestructuración de creencias:</b> <i>...me han permitido reformular algunas de las ideas</i></p>
---

**Tabla II.3.** Expresiones que denotan un proceso autorregulador de toma de conciencia.  
Fuente: Elaboración propia.

De todas formas, el proceso de toma de conciencia, aparte de ponerse de manifiesto lingüísticamente mediante los recursos expuestos en la tabla anterior, también se infiere del simple hecho de que la alumna haya seleccionado para incluir en el portafolio esta muestra. Ello demuestra que la alumna ha tomado conciencia de la relevancia que ha tenido para ella, puesto que en las indicaciones sobre cómo elaborar el portafolio, así como en las que la tutora proporciona, se incide en que los alumnos deben incluir aquellas experiencias que les han resultado más significativas.

### ➤ **De búsqueda de respuesta o explicaciones**

Este proceso autorregulador se manifiesta cuando la alumna ha tomado conciencia sobre algo relacionado con su actuación docente y/o proceso formativo y desarrollo profesional, y empieza a ejercer control sobre ello (6 ocurrencias). Es decir, siempre depende de que previamente se haya dado un proceso de concienciación, puesto que supone la búsqueda de una explicación, repuesta o solución para aquello sobre lo cual la alumna ha tomado conciencia.

Todos los procesos autorreguladores de búsqueda de respuesta, explicaciones o soluciones que Lafayette manifiesta en la reflexión sobre la primera muestra se consideran resueltos porque la alumna explicita la respuesta, explicación o solución en la misma reflexión. Las siguientes muestras sirven como ejemplo:

- **Búsqueda de una explicación:**

Este proceso autorregulador se da en tres ocasiones y tiene lugar cuando la alumna busca las causas o los motivos de algo.

En el ejemplo que se muestra a continuación, Lafayette busca las razones que explican y justifican por qué considera que la muestra 1 es especialmente relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional; y la manifestación de estas explicaciones es precisamente lo que demuestra la existencia de un proceso autorregulador de búsqueda de las mismas. Es decir, se detecta un **proceso de búsqueda de explicaciones resuelto** al manifestar Lafayette el resultado de esta búsqueda:

*«La teoría propuesta en el artículo alrededor de esta cuestión me ha dado pie a contrastar mis experiencias personales como docente y sus resultados, con las ideas propuestas por Nussbaum. Ahora, puedo afirmar que mis ideas previas, mostradas en el punto de partida, en relación al uso de la lengua meta en el aula, iban por el buen camino. No obstante, la lectura de los distintos artículos de la revista Cuadernos de Pedagogía (número 395), incluyendo esta muestra, así como el trabajo de los distintos módulos de las asignaturas Conceptos Básicos y Metodología I, me han permitido reformular algunas de las ideas que tenía, como por ejemplo, la eficacia de los cambios de lengua en*



las primeras fases de aprendizaje. Además, he podido adquirir y asimilar muchos otros conocimientos que antes me pasaban por alto (AICLE, CLIL, política lingüística para el aula)» (párrafo 1, Anexo XIII).

- **Búsqueda de respuestas:**

Lafayette manifiesta este proceso en una ocasión cuando hace referencia a las dudas que se planteaba durante la lectura el artículo de Nussbaum:

«A lo largo de la lectura del artículo me planteaba distintas preguntas. ¿Cuál es la mejor manera de abordar una nueva lengua en un contexto plurilingüe?, ¿Qué papel juega la lengua meta en el proceso de aprendizaje?, ¿Tiene razón Nussbaum cuando propone su uso en el aula?» (párrafo 2, Anexo XIII).

Hasta aquí, de no ser porque a continuación la alumna ofrece la respuesta a las dudas que se plantea, se podría considerar que se trata de un proceso de búsqueda de respuestas no resuelto. Pero ella misma se responde a continuación de las preguntas:

«Para responder estas preguntas puedo aportar mi experiencia personal, la cual pone de relieve las ventajas que su uso presenta. Como maestra de educación infantil con conocimientos de inglés, este curso he tenido la oportunidad de trabajar como maestra substituta de la especialidad de lengua inglesa en diversas escuelas de Barcelona. Trabajé durante un par de semanas en el CEIP Els Pins situado en el recinto de Mundet, en Barcelona. De pronto, me vi involucrada en programas AICLE sin, si quiera, saber lo que esto significaba e implicaba. Gracias al artículo aquí citado, entre otros, descubrí que AICLE significa Aprendizaje integrado de contenidos y lengua. [...]» (párrafo 3, Anexo XIII).

- **Búsqueda de una solución:**

En este caso, la alumna manifiesta el proceso autorregulador de búsqueda de una solución en dos ocasiones. A continuación, se recoge un ejemplo en el que de la puesta en práctica de la solución se infiere el proceso de búsqueda de la misma:

- Para hacer frente al problema de que la metodología AICLE no funcionaba en el CEIP Ignasi Iglesias porque los alumnos no estaban familiarizados con este enfoque ni tenían el nivel de inglés suficiente:

«Por mi parte, después del proceso satisfactorio que acababa de vivir en el CEIP Els Pins, me empeñé en utilizar el inglés al cien por cien, al menos, en las clases de esta lengua. Pronto me sentí frustrada y rápidamente me dí cuenta de que no funcionaba dado que los alumnos no habían estado nunca sumergidos en un tipo de enseñanza de este tipo. Si me empeñaba en seguir mis ideales, los alumnos se quejaban porque no entendían lo que les decía. Entendí entonces, que no debía ser extremista, tal y como comentaba antes, y decidí escuchar a mis alumnos, sus necesidades. Introduje la L1 en el aula siempre que era necesaria<sup>8</sup>» (párrafo 4, Anexo XIII).

En otra ocasión, la alumna manifiesta el proceso de búsqueda de una solución directamente a través de la explicación de la misma solución:

- Para hacer frente a la dificultad de encontrar el equilibrio en el uso de la L1 y la lengua meta en clase de LE:

«Aún así, considero que es complicado encontrar este equilibrio. Deberemos ser sensibles a las demandas de nuestros alumnos, pero a la vez exigentes con ellos y con nosotros mismos<sup>9</sup>. La tarea 1 de la asignatura metodología I me hizo llegar a la conclusión de que el papel del profesor es activo dado que diagnostica las necesidades de los alumnos/as, teniendo en cuenta las características individuales y grupales de estos, y realiza un seguimiento del aprendizaje. Así pues, trabaja en colaboración con el alumno y le proporciona los estímulos que necesita para que su aprendizaje sea significativo en todo momento» (párrafo 4, Anexo XIII)

<sup>8</sup> El subrayado es de la investigadora.

<sup>9</sup> El subrayado es de la investigadora.

Ambos procesos se consideran resueltos porque Lafayette hace referencia explícita a la solución que ha encontrado y esta misma referencia es la que pone de relieve que se ha dado un proceso autorregulador de búsqueda de una solución. No obstante, en el primer caso el proceso tuvo lugar previamente a la elaboración del portafolio y en relación con una actuación docente en concreto; y en el segundo, el proceso se da durante la elaboración de la reflexión sobre la muestra. De todas formas, ambos se complementan porque hacen referencia al mismo aspecto: el uso de la lengua meta en el clase de LE.

Por otro lado, en el discurso de Lafayette se detectan una serie de expresiones lingüísticas que denotan un proceso autorregulador de búsqueda de explicaciones, respuestas o soluciones. Véanse en la siguiente tabla:

EXPRESIONES QUE DENOTAN UN PROCESO AUTORREGULADOR DE BÚSQUEDA DE EXPLICACIONES, RESPUESTAS O SOLUCIONES EN LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRIMERA MUESTRA
<p><b>- Busca una explicación:</b>  <i>...por lo visto, ya... (señala una causa)</i>  <i>...dado que... (señala una causa)</i></p> <p><b>- Busca una respuesta:</b>  <i>...me planteaba distintas preguntas...</i>  <i>¿...?</i></p> <p><b>- Busca una solución:</b>  <i>Gracias al artículo citado...</i>  <i>Entendí entonces que no debía ser... y decidí...</i>  <i>...como profesores, debemos...</i>  <i>Deberemos ser...</i></p>

**Tabla II.4.** Expresiones que denotan un proceso autorregulador de búsqueda de explicaciones, respuestas o soluciones.  
 Fuente: Elaboración propia.

➤ **De puesta en práctica**

Consiste en la puesta en práctica de una acción o una solución después de haber analizado una determinada situación (2 ocurrencias). En la reflexión sobre la primera muestra la alumna manifiesta este proceso autorregulador en dos ocasiones en relación con una práctica docente en concreto. En primer lugar, Lafayette tras darse cuenta de las preocupaciones que le plantea su primera experiencia como maestra de inglés en escuelas municipales, busca una solución y la pone en práctica (consulta bibliografía especializada):

*«Gracias al artículo aquí citado<sup>10</sup>, entre otros, descubrí que AICLE significa Aprendizaje integrado de contenidos y lengua. Esta metodología implica “actividades educativas que consisten en la enseñanza y aprendizaje de materias curriculares y contenidos académicos mediante una lengua vehicular en desarrollo”»* (párrafo 3, Anexo XIII).

La búsqueda de una solución (consultar bibliografía especializada) y su puesta en práctica se infieren de que la alumna aluda a qué le ha aportado la lectura del artículo de Nussbaum. Con la afirmación por parte de la alumna de que gracias a la lectura de ese texto sabe que se entiende por la metodología AICLE, a la vez está indicando que previamente buscó una solución (consultar bibliografía especializada) y la puso en práctica (leer la bibliografía especializada hallada).

En otra ocasión, la alumna, después de analizar su experiencia docente en el CEIP Els Pins, decide aplicar en el CEIP Ignasi Iglesias la misma manera de proceder respecto al uso del inglés en clase:

<sup>10</sup> El subrayado es de la investigadora.

*«Un mes después, trabajé en el CEIP Ignasi Iglèsies en el barrio de Sant Andreu, también en Barcelona. Esta vez se partía de otro enfoque completamente distinto: ya no se partía de programas AICLE y las clases de inglés se basaban en la realización de ejercicios mecanicistas y sin sentido alguno. Tuve que seguir un libro y un cuaderno. Pronto me dí cuenta de las diferencias respecto al nivel de competencia de mis alumnos en la lengua inglesa. Por mi parte, después del proceso satisfactorio que acababa de vivir en el CEIP Els Pins, me empeñé en utilizar el inglés al cien por cien, al menos, en las clases de esta lengua.» (párrafo 4, Anexo XIII).*

Este proceso autorregulador, como puede observarse en los dos ejemplos, se manifiesta discursivamente en el texto mediante los siguientes recursos:

*Gracias al artículo citado...*

*Por mi parte, después del proceso satisfactorio..., me empeñé en utilizar...*

### ➤ **De transformación de una actuación**

Consiste en un cambio de actuación después de haber detectado que una determinada manera de proceder no funciona (1 ocurrencia). En la reflexión sobre la primera muestra de la alumna este proceso autorregulador se da en relación con una práctica docente en concreto. La alumna transforma su actuación para afrontar los problemas surgidos del hecho de que la metodología AICLE no funcione en el CEIP Ignasi Iglèsies:

*«Por mi parte, después del proceso satisfactorio que acababa de vivir en el CEIP Els Pins, me empeñé en utilizar el inglés al cien por cien, al menos, en las clases de esta lengua. Pronto me sentí frustrada y rápidamente me dí cuenta de que no funcionaba dado que los alumnos no habían estado nunca sumergidos en un tipo de enseñanza de este tipo. Si me empeñaba en seguir mis ideales, los alumnos se quejaban porque no entendían lo que les decía. Entendí entonces, que no debía ser extremista, tal y como comentaba antes, y decidí escuchar a mis alumnos, sus necesidades. Introduje la L1 en el aula siempre que era necesaria» (párrafo 4, Anexo XIII).*

Este proceso autorregulador, como puede observarse en el ejemplo anterior, se manifiesta discursivamente en el texto mediante los siguientes recursos:

*Entendí entonces que no debía ser... y decidí...*

Hasta aquí se presentan los diferentes tipos de procesos autorreguladores que se han identificado en la versión definitiva de la reflexión sobre la primera muestra del PC elaborado por Lafayette. No obstante, lo realmente interesante es analizar las relaciones que la alumna establece entre ellos y que propician auténticos ciclos de autorregulación en los que alternan fases de concienciación y control de su actuación docente, y proceso formativo y desarrollo profesional en general.

En la reflexión realizada por Lafayette sobre la primera muestra del PC se detectan varios ciclos de autorregulación relacionados con los dos grandes que aborda (las aportaciones de la muestra y otros conceptos relevantes, y sus experiencias docentes recientes y el uso de la lengua meta en clase) y que se sitúan en un continuo que va desde noviembre de 2009 (momento en el que Lafayette empieza tanto el curso de postgrado ELE como sus primeras experiencias docentes como maestra de inglés) hasta marzo 2010 (momento en el que Lafayette elabora el PC) generando un macro ciclo autorregulador. Los ciclos que lo componen, a su vez, están formados por procesos autorreguladores que se distinguen en función de las siguientes variables:

- Momento en el que ocurren: antes y / o durante la elaboración del PC.
- Ámbito con respecto al cual se produce la autorregulación: su actuación como docente, y/o su proceso formativo y desarrollo profesional en general.
- Influencias entre contexto académico y profesional.

Como se puede observar en la representación del apartado 5.1.2.1 del capítulo 5, Lafayette tomando como punto de partida sus experiencias docentes pone en marcha un macro ciclo de autorregulación sobre su práctica en el que va generando conocimiento práctico nuevo a partir de la evaluación de su propia actuación y los conocimientos teóricos que va adquiriendo. Todo el macro ciclo en su conjunto supone una regulación de su actuación como maestra en la que reestructura creencias y transforma actuaciones. Resulta un claro ejemplo de desarrollo profesional a partir de la puesta en relación de la práctica (la propia experiencia docente) y la teoría (artículos consultados y temas / aspectos trabajados en el curso postgrado ELE). Lafayette reconstruye sus experiencias docentes a partir de la reflexión sistemática y el contraste con sus creencias y el saber teórico que obtiene de las consultas bibliográficas que realiza por su cuenta y de las experiencias de aprendizaje que tiene en el curso postgrado ELE desde noviembre 2009 hasta marzo 2010. Llega a establecer una relación dialéctica entre teoría y práctica que le permite teorizar sobre su propia práctica.

### 3. Procesos cognitivos que promueven procesos autorreguladores

Los procesos autorreguladores expuestos anteriormente no se pueden dar sin que con anterioridad hayan tenido lugar otros procesos cognitivos que los propicien. En este caso, en la versión definitiva de la reflexión sobre la primera muestra de Lafayette, se identifican los siguientes:

#### ➤ **Proceso cognitivo de focalización de la atención y observación de un determinado aspecto**

Este proceso cognitivo se da cuando la alumna centra su atención en un determinado aspecto (idea, creencia, experiencia, etc.) y lo examina. Por lo general, se manifiesta en el texto simplemente cuando la alumna alude a un tema en concreto porque ello pone de relieve por sí solo que ha dirigido su atención hacia este y lo observa. Es imprescindible que tenga lugar este proceso cognitivo para que se puedan dar otros.

En la reflexión sobre la primera muestra Lafayette focaliza la atención y observa:

- Su práctica y experiencias docentes:

*«Desde el momento en que, por sorpresa, me llamaron para trabajar como profesora de inglés en las escuelas municipales de Barcelona, empecé a plantearme infinidad de preguntas. El uso del inglés como lengua vehicular en el aula era una de las cuestiones que más me preocupaba».*  
(Párrafo 1, Anexo XIII)

- Sus experiencias formativas en la fase del Certificado del curso:

*«No obstante, la lectura de los distintos artículos de la revista Cuadernos de Pedagogía (número 395), incluyendo esta muestra, así como el trabajo de los distintos módulos de las asignaturas Conceptos Básicos y Metodología I, me han permitido reformular algunas de las ideas que tenía, como por ejemplo, la eficacia de los cambios de lengua en las primeras fases de aprendizaje».*  
(Párrafo 1, Anexo XIII)

Existe un caso en el que este proceso no se manifiesta en la reflexión de Lafayette sino simplemente por el hecho de que la alumna seleccione e incluya las muestras en el portafolio. Se trata del proceso cognitivo de focalización y observación de las experiencias formativas que ha vivido hasta el momento en el marco del postgrado. Para la elaboración del portafolio se insta al alumno a que seleccione aquellas muestras de aprendizaje que le han resultado más significativas, por tanto, en estos casos, el proceso de focalización de la atención y observación de estas muestras se promueve desde las indicaciones que se dan en el curso sobre cómo llevar a cabo el portafolio (ya sea desde el documento informativo, coordinación y/o tutor/a) y no a iniciativa del alumno.

Este proceso cognitivo, por lo general, propicia procesos autorreguladores de concienciación. Por ejemplo, como consecuencia de centrar su atención en sus experiencias docentes recientes y sus experiencias formativas en el curso, toma conciencia de lo que estas le han aportado.

### ➤ Proceso cognitivo de análisis

Este proceso cognitivo se da cuando la alumna argumenta las razones o los motivos de algo (justificación) y/o realiza inferencias o extrae consecuencias sobre alguna cuestión o actuación concreta. Por tanto, es imprescindible que tenga lugar para que se produzca un proceso autorregulador de búsqueda de una explicación. Por ejemplo:

- En el párrafo 3 (véase el Anexo XIII) Lafayette analiza las razones por las cuales considera, a partir de su experiencia docente, que el uso de la lengua meta en clase presenta ventajas:

*«Para responder estas preguntas puedo aportar mi experiencia personal, la cual pone de relieve las ventajas que su uso presenta. Como maestra de educación infantil con conocimientos de inglés, este curso he tenido la oportunidad de trabajar como maestra substituta de la especialidad de lengua inglesa en diversas escuelas de Barcelona. Trabajé durante un par de semanas en el CEIP Els Pins situado en el recinto de Mundet, en Barcelona. De pronto, me vi involucrada en programas AICLE sin, si quiera, saber lo que esto significaba e implicaba. Gracias al artículo aquí citado, entre otros, descubrí que AICLE significa Aprendizaje integrado de contenidos y lengua. Esta metodología implica “actividades educativas que consisten en la enseñanza y aprendizaje de materias curriculares y contenidos académicos mediante una lengua vehicular en desarrollo”<sup>11</sup>. Estas promueven el mantenimiento y el desarrollo de la lengua en cuestión y un enfoque auténticamente integrado mostrando un doble foco de atención pedagógico: la lengua y el contenido. Así pues, sin experiencia alguna como profesora de inglés, tuve que desenvolverme en una clase de nutrición en inglés para alumnos de 5º de primaria que tenía un doble objetivo: el desarrollo de la lengua inglesa y la adquisición de unos contenidos concretos. Puedo decir, que fue una experiencia totalmente positiva para mi y obviamente para los alumnos. Me di cuenta que los alumnos llegan hasta donde se les deja llegar. Ser exigentes con ellos es bueno, y pedirles el máximo también. Creí rápidamente en sus posibilidades en relación a su nivel de lengua, mostrándoles que confiaba en ellos, y ellos lo captaron. No tuvieron miedo ni vergüenza, se lanzaron al vacío. Por lo visto, ya estaban acostumbrados a este tipo de clases y no les resultó extraño ni especialmente complicado seguir las explicaciones e incluso intervenir en lengua inglesa. Después de la experiencia, me reafirmé en la idea del uso de la lengua meta en el aula [...]».*

A través de este proceso cognitivo, la alumna manifiesta un proceso autorregulador de búsqueda de una explicación sobre por qué considera, a partir de su experiencia docente, que el uso de la lengua meta en clase presenta ventajas. Se trata de un proceso autorregulador resuelto porque la alumna esgrime en el mismo texto las razones.

Muchas veces este tipo de proceso cognitivo de análisis está formado a su vez por otros como de comparación y contraste, de recuperación y reconstrucción de sucesos, etc.

- En el párrafo 4 (véase el Anexo XIII) Lafayette analiza las consecuencias que se derivaron de intentar emplear el inglés a toda costa en el segundo centro escolar:

*«Por mi parte, después del proceso satisfactorio que acababa de vivir en el CEIP Els Pins, me empeñé en utilizar el inglés al cien por cien, al menos, en las clases de esta lengua. Pronto me sentí frustrada y rápidamente me dí<sup>12</sup> cuenta de que no funcionaba dado que los alumnos no habían estado nunca sumergidos en un tipo de enseñanza de este tipo. Si me empeñaba en seguir mis ideales, los alumnos se quejaban porque no entendían lo que les decía. Entendí entonces, que no debía ser extremista, tal y como comentaba antes, y decidí escuchar a mis alumnos, sus necesidades. Introduje la L1 en el aula siempre que era necesaria».*

<sup>11</sup> Escobar, C. “Enseñar en inglés”. *Cuadernos de pedagogía* 395: 46-50.

<sup>12</sup> Error ortográfico cometido por Lafayette.

En este caso, mediante este proceso cognitivo, la alumna manifiesta un proceso autorregulador de toma de conciencia de estar ante un problema (la metodología que estaba aplicando en ese contexto no funcionaba) y de búsqueda una explicación (no funcionaba porque los alumnos no estaban familiarizados con la metodología AICLE).

#### ➤ **Proceso cognitivo de cuestionamiento**

Este proceso cognitivo tiene lugar cuando la alumna se plantea dudas e interrogantes sobre una determinada cuestión. Un ejemplo se encuentra en el párrafo 2 (véase el Anexo XIII):

*«A lo largo de la lectura del artículo me planteaba distintas preguntas. ¿Cuál es la mejor manera de abordar una nueva lengua en un contexto como este? ¿Qué papel juega la lengua meta en el proceso de aprendizaje? ¿Tiene razón Nussbaum cuando propone su uso en el aula?»*

El proceso cognitivo de cuestionamiento manifiesta un proceso autorregulador de búsqueda de respuestas respecto a un tema en concreto.

#### ➤ **Proceso cognitivo de puesta en relación**

Este proceso cognitivo se da cuando la alumna relaciona dos aspectos. Por ejemplo, en el párrafo 3 (véase Anexo XIII) Lafayette pone en relación las preguntas que le plantea el contenido del artículo de Nussbaum con su práctica docente:

*«Para responder estas preguntas puedo aportar mi experiencia personal, la cual pone de relieve las ventajas que su uso presenta».*

Este proceso cognitivo normalmente desencadena procesos autorreguladores de toma de conciencia. Por ejemplo, en el caso anterior, al poner la alumna en relación las dudas que le plantea el artículo con su experiencia docente, manifiesta toma de conciencia de que la respuesta a esas dudas está en su experiencia docente, la cual pone de relieve las ventajas que presenta el uso de la lengua meta como lengua vehicular en clase (véase el párrafo 3 en el Anexo XIII).

#### ➤ **Proceso cognitivo de comparación y contraste**

Este proceso cognitivo se da cuando la alumna compara aspectos como experiencias docentes, ideas, creencias y conocimientos en estadios iniciales y posteriores del curso, etc. Se trata de un proceso cognitivo, por tanto, imprescindible para que la alumna tome conciencia, por ejemplo, sobre cómo han evolucionado sus creencias y conocimientos sobre un determinado tema o para que confirme creencias previas (ambos procesos autorreguladores). Véanse los ejemplos siguientes:

- A partir de un proceso cognitivo de comparación y contraste de conocimientos previos y anteriores a la lectura del artículo de Nussbaum, la alumna manifiesta un proceso autorregulador de toma conciencia de la adquisición de nuevos conocimientos:

*« [...] Además, he podido adquirir y asimilar muchos otros conocimientos que antes me pasaban por alto (AICLE, CLIL, política lingüística para el aula)». (Párrafo 1, Anexo XIII)*

- A partir de un proceso cognitivo de comparación y contraste entre las ideas que recogió en el «Punto de partida» y la lectura del artículo Nussbaum y lo trabajado en el curso, Lafayette manifiesta un proceso autorregulador de confirmación creencias:

*« [...]...ahora puedo afirmar que mis ideas previas, mostradas en el punto de partida, en relación con el uso de la lengua meta en el aula, iban por el buen camino». (Párrafo 1, Anexo XIII)*

«Como dice Nussbaum en el artículo, las lenguas se aprenden cuando se usan de forma significativa, es decir, para propósitos concretos. Esta idea está concorde con lo que comentaba en el punto de partida, debemos tener una razón para usar la lengua. Como hemos visto numerosas veces a lo largo del curso, existen distintas motivaciones para aprender una lengua (propósitos profesionales, por gozo personal, como adaptación a un nuevo lugar, etc.). Partiendo de concepciones constructivistas, como profesores, debemos detectar cuáles son los motivos que tiene nuestro alumnado para así poder proponer actividades y temas significativos para ellos, que les permitan poco a poco, crear las bases de su propio aprendizaje». (Párrafo 3, Anexo XIII)

- A partir de un proceso cognitivo de comparación y contraste de la experiencia en el primer centro escolar y en el segundo, la alumna manifiesta un proceso autorregulador de toma conciencia de las diferencias que presentaban ambas escuelas respecto a la metodología que seguían y el nivel que alcanzaban los alumnos en inglés:

«Un mes después, trabajé en el CEIP Ignasi Iglèsies en el barrio de Sant Andreu, también en Barcelona. Esta vez se partía de otro enfoque completamente distinto: ya no se partía de programas AICLE y las clases de inglés se basaban en la realización de ejercicios mecanicistas y sin sentido alguno. Tuve que seguir un libro y un cuaderno. Pronto me dí cuenta de las diferencias respecto al nivel de competencia de mis alumnos en la lengua inglesa». (Párrafo 4, Anexo XIII)

### ➤ Proceso cognitivo de recuperación y reconstrucción de sucesos

Este proceso cognitivo tiene lugar cuando Lafayette recuerda un determinado suceso o sucesos y describe los aspectos que considera más relevantes. En la versión definitiva de la reflexión sobre la primera muestra, la estudiante reconstruye pasajes concretos de su experiencia docente reciente como maestra de inglés en escuelas municipales:

«Como maestra de educación infantil con conocimientos de inglés, este curso he tenido la oportunidad de trabajar como maestra substituta de la especialidad de lengua inglesa en diversas escuelas en diversas escuelas de Barcelona. Trabajé durante un par de semanas en el CEIP Els Pins situado en el recinto de Mundet, en Barcelona. De pronto, me vi involucrada en programas AICLE sin, si quiera, saber lo que esto significaba e implicaba. Gracias al artículo aquí citado, entre otros, descubrí que AICLE significa Aprendizaje integrado de contenidos y lengua. Esta metodología implica “actividades educativas que consisten en la enseñanza y aprendizaje de materias curriculares y contenidos académicos mediante una lengua vehicular en desarrollo”<sup>13</sup>. Estas promueven el mantenimiento y el desarrollo de la lengua en cuestión y un enfoque auténticamente integrado mostrando un doble foco de atención pedagógico: la lengua y el contenido. Así pues, sin experiencia alguna como profesora de inglés, tuve que desenvolverme en una clase de nutrición en inglés para alumnos de 5º de primaria que tenía un doble objetivo: el desarrollo de la lengua inglesa y la adquisición de unos contenidos concretos. [...]». (Párrafo 3, Anexo XIII)

Mediante este proceso cognitivo la alumna manifiesta diferentes procesos autorreguladores: de toma de conciencia, de búsqueda de soluciones, de puesta en práctica, etc. Por otra parte, la autorregulación se produce en momentos diferentes: en algunas ocasiones, previamente a la elaboración del portafolio, y en otras, durante su realización. Por ejemplo, en el caso anterior, a través del proceso cognitivo de recuperación y reconstrucción de su experiencia en el primer centro escolar, la alumna manifiesta:

- Toma de conciencia de estar ante una situación problemática: no conoce la metodología AICLE.
- Búsqueda de una solución: recurrir a bibliografía sobre el tema.
- Puesta en práctica de la solución: consulta la bibliografía.
- Toma de conciencia de lo que las lecturas le aportaron.

Como puede observarse, los tres primeros procesos autorreguladores tuvieron lugar con anterioridad a la elaboración del portafolio y es mediante el proceso cognitivo de recuperación y reconstrucción que Lafayette los activa.

---

<sup>13</sup> Escobar, C. “Enseñar en inglés”. *Cuadernos de pedagogía* 395: 46-50.

### ➤ Proceso cognitivo de valoración

Este proceso cognitivo se produce cuando la alumna valora algo y/o sustenta opiniones emitiendo juicios sobre algún aspecto. Por ejemplo, en la versión definitiva de la reflexión sobre la primera muestra, la estudiante valora cómo fue la experiencia de aplicar en el primer centro escolar la metodología AICLE:

*«Así pues, sin experiencia alguna como profesora de inglés, tuve que desenvolverme en una clase de nutrición en inglés para alumnos de 5º de primaria que tenía un doble objetivo: el desarrollo de la lengua inglesa y la adquisición de unos contenidos concretos. Puedo decir, que fue una experiencia totalmente positiva para mi<sup>14</sup> y obviamente para los alumnos<sup>15</sup>».* (Párrafo 3, Anexo XIII)

Así pues, a través de este proceso cognitivo la alumna manifiesta un proceso autorregulador de toma de conciencia y evaluación de la experiencia como totalmente positiva y busca una explicación sobre por qué es así.

### ➤ Proceso cognitivo de confirmación de creencias

El proceso cognitivo de confirmación de creencias se da cuando, tras una determinada experiencia (docente, formativa, etc.), la alumna confirma total o parcialmente sus creencias en relación con un determinado tema o aspecto. Este proceso se manifiesta dos veces en la reflexión de Lafayette, pero como hace referencia a lo mismo en las dos ocasiones, se contabiliza como una única ocurrencia. La alumna explicita este proceso con respecto a sus creencias sobre el uso de la lengua meta en clase de LE (en este caso, el inglés). Lafayette confirma parcialmente en el párrafo 1 las creencias que al respecto manifestaba en el «Punto de partida» a partir de la lectura del artículo de Nussbaum:

*«La teoría propuesta en el artículo alrededor de esta cuestión me ha dado pie a contrastar mis experiencias personales como docente y sus resultados, con las ideas propuestas por Nussbaum. Ahora, puedo afirmar que mis ideas previas, mostradas en el punto de partida, en relación al uso de la lengua meta en el aula, iban por el buen camino».* (Párrafo 1, Anexo XIII)

Y en el párrafo 3 a partir tanto de su experiencia docente en el CEIP Els Pins como de la lectura del artículo de Nussbaum:

*«Después de la experiencia, me reafirmé en la idea del uso de la lengua meta en el aula. Sí que es cierto que ya había intuido que lo más óptimo en una clase de lengua extranjera es utilizar esta lengua como vehículo de comunicación, pero no tenía una opinión fundamentada. Gracias a la lectura, puedo decir que el empleo de la lengua meta en el aula, implica que exista una gran cantidad y variedad de producciones por parte de los alumnos, lo que conocemos como input. [...]».* (Párrafo 3, Anexo XIII)

Como puede observarse, el proceso de confirmación se manifiesta discursivamente en el texto a través de los siguientes recursos lingüísticos:

*...mis ideas previas [...] iban por el buen camino.  
Después de la experiencia, me reafirmé en la idea del...*

Se indica que se trata de una confirmación parcial porque, como la alumna especifica posteriormente en su discurso, sí que ha reformulado algunas de las ideas relativas al uso de la lengua meta en clase de LE. Véase el proceso autorregulador siguiente.

Mediante este proceso cognitivo la alumna manifiesta un proceso autorregulador de toma de conciencia de que algunas de las creencias que tenía al iniciar el curso son adecuadas.

### ➤ Proceso cognitivo de reestructuración de creencias

<sup>14</sup> El error ortográfico es de Lafayette.

<sup>15</sup> El subrayado es de la investigadora.



Consiste en un cambio total o un ajuste parcial en las creencias que se tienen en relación con un determinado tema o aspecto (1 ocurrencia). En la reflexión sobre la muestra 1 la alumna manifiesta este proceso cognitivo con respecto a sus creencias sobre el uso de la lengua meta en clase de LE. Lafayette las reestructura parcialmente a partir de su experiencia docente en el CEIP Ignasi Iglesias, la lectura del artículo de Nussbaum y los contenidos trabajados en Metodología (especialmente, en la tarea 1):

*«Entendí entonces, que no debía ser extremista, tal y como comentaba antes, y decidí escuchar a mis alumnos, sus necesidades. Introduje la L1 en el aula siempre que era necesaria. La lectura del artículo me ayudó a aceptar esta situación dado que Nussbaum expone que “en las primeras fases del aprendizaje, el alumnado podrá participar en las actividades mediante cambios de lengua, recurso que actúa como andamiaje para poder realizar las tareas”<sup>16</sup>. Empecé a sentirme mejor, y después de cierto tiempo de tira y afloja, llegamos a encontrar un punto medio entre L1 y lengua meta, y creo que fue un proceso fructífero para todos nosotros. Aún así, considero que es complicado encontrar este equilibrio. Deberemos ser sensibles a las demandas de nuestros alumnos, pero a la vez exigentes con ellos y con nosotros mismos. La tarea 1 de la asignatura metodología I me hizo llegar a la conclusión de que el papel del profesor es activo dado que diagnostica las necesidades de los alumnos/as, teniendo en cuenta las características individuales y grupales de estos, y realiza un seguimiento del aprendizaje. Así pues, trabaja en colaboración con el alumno y le proporciona los estímulos que necesita para que su aprendizaje sea significativo en todo momento» (Párrafo 4, Anexo XIII).*

Este proceso se da como consecuencia de todo el proceso reflexivo que la alumna lleva a cabo en relación con la primera muestra y en el que interrelaciona tanto la práctica (su actuación docente) como la teoría (lecturas realizadas de forma autónoma y contenidos trabajados en el curso de postgrado).

Como puede observarse, el proceso de reestructuración se manifiesta discursivamente en el texto a través de los siguientes recursos: *Entendí entonces que...*

Mediante este proceso cognitivo la alumna manifiesta un proceso autorregulador de toma de conciencia de que ha reestructurado creencias previas.

Por último, es importante remarcar que hay procesos cognitivos que no propician el desarrollo de un proceso autorregulador, sino su recuperación puesto que este último tuvo lugar previamente a la elaboración del portafolio y el proceso cognitivo ayuda a recuperarlo en el momento de reflexión sobre la primera muestra. Por ejemplo, Lafayette recupera el proceso autorregulador de toma de conciencia de encontrarse ante un problema porque no conoce la metodología AICLE cuando empieza su primera experiencia como profesora de inglés a partir de un proceso cognitivo de focalización y observación de esta experiencia en relación con el tema de la primera muestra.

---

<sup>16</sup> Nussbaum, L. “Integrar lengua y contenido, con los andamios necesarios”. *Cuadernos de pedagogía* 395: 58.

## ANEXO XV – PRIMER BORRADOR DE LA PRIMERA MUESTRA<sup>1</sup> DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO DE LA ALUMNA LAFAYETTE

### 1. MUESTRA 1: El uso de la lengua meta en el aula

La primera muestra que he seleccionado es un fragmento del artículo “Integrar lengua y contenido, con los andamios necesarios” de Luci Nussbaum, publicado el pasado noviembre en la revista Cuadernos de Pedagogía.

El artículo analiza los distintos aspectos relativos al aprendizaje de lenguas y examina el lugar que pueden tener los usos plurilingües en la construcción de conocimientos.

El fragmento es el siguiente:

Se recomienda usar siempre la lengua meta, de manera que el alumnado tenga el máximo de ocasiones de contacto con ella, el mayor número de oportunidades para potenciar las habilidades de recepción (comprensión oral y escrita), las habilidades de expresión (producción oral y escrita) y las habilidades de interacción (oral y escrita). En cambio, por otro lado, no se desaconseja recurrir al uso de otras lenguas en momentos de “crisis”.<sup>2</sup>

He seleccionado esta muestra, ya que me ha permitido contrastar mis experiencias personales como docente y sus resultados, con la teoría propuesta por Nussbaum. Ahora, puedo afirmar que mis ideas previas, mostradas en el punto de partida, en relación al uso de la lengua meta en el aula, iban por el buen camino. No obstante, la lectura de los distintos artículos de la revista Cuadernos de Pedagogía (número 395), incluyendo esta muestra, así como el trabajo de los distintos módulos de la asignatura Conceptos Básicos, me ha permitido reformular algunas de las ideas que tenía, como por ejemplo, la eficacia del uso de formas híbridas y de cambios de lengua en las primeras fases de aprendizaje. Además, he podido adquirir y asimilar muchos otros conocimientos que antes me pasaban por alto (AICLE, CLIL, política lingüística para el aula). Como resultado, ahora parto de

---

<sup>1</sup> En esta investigación, para identificar las muestras que la alumna ha incluido en el Portafolio del Certificado, estas se han numerado según el orden en el que Lafayette las envió a la tutora para su revisión y no en el que aparecen en la versión definitiva del portafolio. Esto es así para poder reflejar de manera más real cómo se produjo el proceso de intervención tutorial y cómo la retroalimentación que la alumna iba recibiendo influía en el trabajo posterior. En el documento final del portafolio esta muestra se identifica como la muestra 2.

<sup>2</sup> Nussbaum, L. “Integrar lengua y contenido, con los andamios necesarios”. *Cuadernos de pedagogía* 395: 56-58.

una visión mucho más global y fundamentada de cómo enseñar una lengua y de qué metodología partir.

Para empezar, la temática del texto me ha permitido ligarlo, obviamente al plurilingüismo y al multilingüismo muy presente en las escuelas. El primero hace referencia al conocimiento de varias lenguas por parte de un mismo individuo o grupo de individuos, mientras que el segundo se refiere a la coexistencia de varias lenguas en un mismo ámbito y a un mismo nivel. Y no podemos obviar que hoy en día, ambos fenómenos se dan en nuestras aulas. En mi caso, como maestra en Cataluña, puedo decir que la mayoría de mis alumnos/as son plurilingües, pues hablan al menos catalán y castellano. Por otro lado, a lo largo de la última década se ha dado un importante fenómeno demográfico que nos ha comportado un nuevo contexto social, cuyas implicaciones tienen repercusión en nuestro sistema educativo. La presencia y convivencia de distintas lenguas supone el desarrollo de una educación multilingüe. Pero esto no es fácil.

¿Cuál es la mejor manera de abordar una nueva lengua en un contexto como este? ¿Qué papel juega la lengua meta en el proceso de aprendizaje? ¿Tiene razón Nussbaum cuando propone su uso en el aula? Sí que es cierto que yo había intuido que lo más óptimo en una clase de lengua extranjera, es utilizar esta lengua como vehículo de comunicación. Sabía que era lo mejor, pero no tenía una opinión fundamentada. Ahora puedo decir que el empleo de la lengua meta en el aula, implica que exista una gran cantidad y variedad de producciones por parte de los alumnos. También ahora sé que a esta producción se le llama *aducto* o *input* y que hace referencia a las “muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso”<sup>3</sup>.

Por otro lado, estas preguntas me llevan a echar un vistazo a los distintos movimientos que se han dado a lo largo de la historia de la didáctica de las lenguas extranjeras en relación al uso de la lengua meta como vehículo de comunicación en el aula. Frente a las primeras propuestas como el Método basado en la gramática y la traducción en el que la L1 se podía considerar como vehículo de comunicación, surgen otros métodos como el Método directo,

---

<sup>3</sup> Martín Peris, E. et al. 1997-2010. Diccionario de términos clave de ELE. [En línea] Madrid: Instituto Cervantes. Documento disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm). [Consulta: 10 de febrero de 2010].

el Método audiolingüe y el Método audiovisual, que ponen acento sobre una práctica basada en la imitación natural, con un uso intensivo y exclusivo de la lengua objeto de aprendizaje. Esta postura, tal vez demasiado extremista, da paso, más tarde, a otros enfoques como el Enfoque comunicativo. Este último inicia una nueva etapa de moderación en la que todavía se mantiene preferencia por la lengua meta, pero se acepta el uso de la L1 en diversas situaciones.

En este sentido y en la misma línea, en el artículo, Nussbaum expone que “en las primeras fases del aprendizaje, el alumnado podrá participar en las actividades mediante cambios de lengua, recurso que actúa como andamiaje para poder realizar las tareas”<sup>4</sup>.

En este momento, hago un inciso dado que la palabra andamiaje me lleva a pensar en las teorías interaccionistas que proponen una construcción colectiva donde los aprendientes construyen su propio conocimiento y comprensión de la lengua, otorgando sentido y significado a sus aprendizajes. El papel del profesor, en este caso, es activo dado que diagnostica las necesidades de los alumnos/as, teniendo en cuenta las características individuales y grupales de estos, y realiza un seguimiento del aprendizaje. Así pues, trabaja en colaboración con el alumno y le proporciona los estímulos que necesita para que su aprendizaje sea significativo en todo momento. Como dice Nussbaum en el artículo, las lenguas se aprenden cuando se usan de forma significativa, es decir, para propósitos concretos. Esta idea está concorde con lo que comentaba en el punto de partida, debemos tener una razón para usar la lengua. Como hemos visto numerosas veces a lo largo del curso, existen distintas motivaciones para aprender una lengua (propósitos profesionales, por gozo personal, como adaptación a un nuevo lugar, etc.). Partiendo de concepciones constructivistas, como profesores, debemos detectar cuáles son los motivos que tiene nuestro alumnado para así poder proponer actividades y temas significativos para ellos, que les permitan poco a poco, crear las bases de su propio aprendizaje.

Retomando el tema del uso de la lengua meta en el aula como vehículo de comunicación, puedo aportar mi experiencia personal, la cual pone de relieve las ventajas que su uso en el aula presenta. Como maestra de educación infantil con conocimientos de inglés, este curso

---

<sup>4</sup> Nussbaum, L. “Integrar lengua y contenido, con los andamios necesarios”. *Cuadernos de pedagogía* 395: 58.

he tenido la oportunidad de trabajar como maestra substituta de la especialidad de lengua inglesa en diversas escuelas. He estado en escuelas donde, de pronto, me he visto involucrada en programas AICLE sin, si quiera, saber lo que esto significaba e implicaba. Después de investigar un poco, descubrí que AICLE significa Aprendizaje integrado de contenidos y lengua, que es la traducción literal del inglés Content and Language Integrated Learning. Esta metodología implica aquellas “actividades educativas que consisten en la enseñanza y aprendizaje de materias curriculares y contenidos académicos mediante una lengua vehicular en desarrollo, de la cual los aprendices tienen una competencia comunicativa incipiente”<sup>5</sup>. Estas promueven el mantenimiento y el desarrollo de la lengua en cuestión y un enfoque auténticamente integrado mostrando un doble foco de atención pedagógico: la lengua y el contenido. Así pues, sin experiencia alguna como profesora de inglés, tuve que desenvolverme en una clase de nutrición en inglés para alumnos de 5º de primaria. Puedo decir, que fue una experiencia totalmente positiva para mí y obviamente para los alumnos. Por lo visto, ya estaban acostumbrados a este tipo de clases y no les resultó extraño ni especialmente complicado seguir las explicaciones e incluso intervenir en la lengua inglesa. Un mes después, cambié de escuela y esta vez, se partía de otro enfoque completamente distinto. Dejando de lado el hecho de que ya no se utilizaba el inglés para trabajar ninguna otra materia, tuve que seguir un libro y un cuaderno. Pronto me dí cuenta de las diferencias respecto al nivel de competencia de mis alumnos en la lengua inglesa. Por mi parte, me empeñé en utilizar el inglés al cien por cien, al menos, en las clases de esta lengua. Rápidamente me dí cuenta de que no funcionaba dado que los alumnos no habían estado nunca sumergidos en un tipo de enseñanza de este tipo. Si me empeñaba en seguir mis ideales, los alumnos se quejaban porque no entendían lo que les decía. Entendí entonces, que no debía ser extremista, tal y como comentaba antes, y decidí escuchar a mis alumnos, sus necesidades. Después de cierto tiempo de tira y afloja, llegamos a encontrar un punto medio entre L1 y lengua meta, y creo que fue un proceso fructífero para todos nosotros. Aún así, considero que es complicado encontrar este equilibrio. Deberemos ser sensibles a las demandas de nuestros alumnos, pero a la vez exigentes con ellos y con nosotros mismos.

---

<sup>5</sup> Escobar, C. “Enseñar en inglés”. *Cuadernos de pedagogía* 395: 46-50.

En definitiva, la lectura del artículo de Nussbaum en referencia al uso de la lengua meta en el aula de ELE ha tenido algunos efectos sobre mi formación: me ha permitido revisar algunos conceptos trabajados en el curso y profundizar en algunos de ellos. Además, he podido relacionarlos con experiencias propias, que han dotado de significatividad lo que ya había trabajado teóricamente. Por otra parte, las distintas reflexiones que me ha despertado, me han permitido, de manera inconsciente, empezar a crear unas bases que guiarán mi futuro trabajo y que ya empiezan a configurar el talante que caracterizará mis clases de español como lengua extranjera.



# ANEXO XVI – ANÁLISIS DE LOS DATOS DEL PRIMER BORRADOR DE LA REFLEXIÓN DE LA PRIMERA MUESTRA<sup>1</sup> DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO E INFORME ANALÍTICO

## I. ANÁLISIS DE LOS DATOS

### 1. UNIDAD TEMÁTICA 1a: Aportaciones de la muestra

#### 1.1. Párrafo 1

##### 1.1.1. Análisis interpretativo

<b>Párrafo</b>	<b>TEXTO</b>	<b>ANÁLISIS INTERPRETATIVO</b>
	<p>He seleccionado esta muestra, ya que me ha permitido contrastar mis experiencias personales como docente y sus resultados, con la teoría propuesta por Nussbaum. Ahora, puedo afirmar que mis ideas previas, mostradas en el punto de partida, en relación al uso de la lengua meta en el aula, iban por el buen camino. No obstante, la lectura de los distintos artículos de la revista Cuadernos de Pedagogía (número 395), incluyendo esta muestra, así como el trabajo de los distintos módulos de la asignatura Conceptos Básicos, me ha permitido reformular algunas de las ideas que tenía, como por ejemplo, la eficacia del uso de formas híbridas y de cambios de lengua en las primeras fases de aprendizaje. Además, he podido adquirir y asimilar muchos otros conocimientos que antes me pasaban por alto (AICLE, CLIL, política lingüística para el aula). Como resultado, ahora parto de una visión mucho más global y fundamentada de cómo enseñar una lengua y de qué metodología partir.</p>	<p>Lafayette empieza la reflexión haciendo referencia a por qué ha seleccionado la muestra. Le ha permitido:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Contrastar sus experiencias personales como docente y sus resultados con las teorías propuestas por Nussbaum.</i></li> <li>- <i>Comprobar que las creencias que recogió en el Punto de Partida sobre el uso de la lengua meta en el aula iban bien encaminadas. Con ahora puedo afirmar está dando a entender que hasta que no ha visto validadas y respaldadas estas creencias en las lecturas que ha realizado, no ha podido otorgarles una credibilidad total. Con el ahora engloba el momento posterior a la lectura de la artículo y con el antes, el momento anterior.</i></li> </ul> <p>Y además, esa lectura junto a la del resto de artículos de la revista y de los módulos de las asignaturas Conceptos Básicos y Metodología I le han permitido:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Reestructurar algunas de las creencias previas que tenía al respecto (por ejemplo, la eficacia del uso de formas híbridas y cambios de lengua en las primeras fases del aprendizaje).</i></li> <li>- <i>Adquirir y asimilar otros conocimientos: AICLE, CLIL, política lingüística en el aula.</i></li> </ul> <p>Finalmente, concluye, que todo esto le ha aportado una visión más global y fundamentada de cómo enseñar una lengua y de qué metodología partir.</p>

<sup>1</sup> En esta investigación, para identificar las muestras que la alumna ha incluido en el Portafolio del Certificado, estas se han numerado según el orden en el que Lafayette las envió a la tutora para su revisión y no en el que aparecen en la versión definitiva del portafolio. Esto es así para poder reflejar de manera más real cómo se produjo el proceso de intervención tutorial y como la retroalimentación que la alumna iba recibiendo influía en el trabajo posterior. En el documento final del portafolio esta muestra se identifica como la muestra 2.



Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

PÁRRAFO 1	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESO AUTORREGULADOR	NOTAS
<p>He seleccionado esta muestra, ya que me ha permitido contrastar mis experiencias personales como docente y sus resultados, con la teoría propuesta por Nussbaum. Ahora, puedo afirmar que mis ideas previas, mostradas en el punto de partida, en relación al uso de la lengua meta en el aula, iban por el buen camino. No obstante, la lectura de los distintos artículos de la revista Cuadernos de Pedagogía (número 395), incluyendo esta muestra, así como el trabajo de los distintos módulos de la asignatura Conceptos Básicos, me ha permitido reformular algunas de las ideas que tenía, como por ejemplo, la eficacia del uso de formas híbridas y de cambios de lengua en las primeras fases de aprendizaje. Además, he podido adquirir y asimilar otros conocimientos que antes me pasaban por alto (AICLE, CLIL, política lingüística para el aula). Como resultado, ahora parto de una visión mucho más global y fundamentada de cómo</p>	<p>1. <b>Argumenta</b> las razones por las cuales ha seleccionado la muestra. Para justificar su inclusión en el portafolio <b>informa</b> sobre qué le ha aportado la muestra para.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dexas personal: yo</li> <li>- Personas del discurso: Yo: profesora Yo: alumna</li> <li>- Cuantificador: <i>muchos otros, mucho más.</i></li> <li>- Uso alternativo presente, imperfecto y perfecto.</li> <li>- Polifonía: voz autora artículo (Nussbaum), artículos revista Cuadernos Pedagogía, módulos Conceptos Básicos y Metodología 1.</li> <li>- Marcador temporal simultaneidad: <i>ahora</i></li> <li>- Marcador tematización: <i>en relación con</i></li> <li>- Marcador de ejemplificación: <i>como, por ejemplo,</i></li> <li>- Marcador conclusivo: <i>como resultado</i></li> <li>- Conector contrastivo de oposición: <i>no obstante</i></li> <li>- Conector aditivo: <i>además</i></li> <li>- Conector causativo: <i>porque, ya que</i></li> <li>- Verbos diciendo: <i>afirmar</i></li> <li>- Elementos de opinión: <i>ideas previas, visión por el buen camino</i></li> <li>- Léxico valoración: <i>iban por el buen camino</i></li> </ul> <p>Llama la atención el hecho de que no hay rasgos lingüísticos ni discursivos (no usa conectores) que</p>	<p><b>De focalización de la atención en la experiencia que recoge la muestra y análisis</b> de por qué esta ha sido significativa para ella.</p> <p><b>De comparación y contraste:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* De sus experiencias personales como docente y sus resultados con las ideas propuestas en el artículo de Nussbaum.</li> <li>* De creencias previas y actuales sobre un mismo tema como, por ejemplo, la eficacia de los cambios de lengua en las primeras fases del aprendizaje.</li> <li>* De contraste de los conocimientos que antes no tenía y ahora sí.</li> <li>* De las ideas que expuso en el Punto de Partida sobre el uso de la lengua meta en clase con las que se defienden en el artículo de Nussbaum. (Comparación de creencias en estadios iniciales y posteriores del curso).</li> </ul> <p><b>De confirmación de creencias.</b></p> <p><b>De reestructuración de creencias.</b></p> <p>Todos estos procesos cognitivos los manifiesta explícitamente mediante marcas lingüísticas: <i>...me ha dado pie a <u>contrastar</u> mis... con... ...ahora puedo afirmar que mis ideas previas, mostradas en el punto de partida... iban por el buen camino.</i></p>	<p><b>De búsqueda de una explicación</b> de por qué esta muestra es significativa y relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional.</p> <p><b>De toma de conciencia</b> de lo que le ha aportado la experiencia de la muestra. Le ha permitido:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Contrastar sus experiencias personales como docente y sus resultados con las ideas propuestas en el artículo escrito por Nussbaum.</li> <li>* Tomar de conciencia de que las creencias que mostró en el Punto de Partida sobre el uso de la lengua meta en clase estaban bien encaminadas. (Evaluación)</li> </ul> <p><b>De toma de conciencia</b> de lo que le ha aportado la experiencia de la muestra, la lectura del resto de artículos de la revista y los contenidos del resto de asignaturas. Le han permitido:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Reestructurar algunas de las creencias que tenía previa sobre el tema.</li> <li>* Adquirir y asimilar muchos conocimientos que antes no tenía. Identificación de aprendizajes y asimilación de conocimientos.</li> <li>* Tener una visión más global y fundamentada de cómo enseñar una lengua y de qué metodología partir.</li> </ul>	<p>Previamente a la elaboración de la reflexión sobre la muestra, su selección pone de manifiesto un proceso autorregulador de <b>toma de conciencia de que la muestra es relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional.</b></p> <p>La tarea de elaboración del portafolio insta a la alumna a <b>focalizar la atención y a observar las experiencias formativas que ha vivido hasta el momento en el marco del postgrado</b> para seleccionar e incluir en el portafolio aquellas que considere más relevantes. Y es este proceso cognitivo promovido desde el mismo proceso de elaboración del portafolio el que permite que la alumna tome conciencia de que esta muestra es significativa y relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional.</p>

PÁRRAFO 1		¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESO AUTORREGULADOR	NOTAS
enseñar una lengua y de qué metodología partir.			<p>indiquen explícitamente que se trata de una justificación.</p> <p><b>- Marcas autorreguladoras:</b></p> <p>...me ha permitido contrastar con...</p> <p>...ahora puedo afirmar que... iban por el buen camino...</p> <p>...me han permitido reformular algunas de las ideas....</p> <p>...he podido adquirir y asimilar muchos otros conocimientos que antes...</p> <p>...ahora parto... ahora... antes....</p> <p>...ya que</p>	<p>...me han permitido reformular algunas ideas que tenía...</p> <p>...además he podido adquirir y asimilar muchos otros conocimientos que antes me pasaban por alto</p>		

### 1.1.2. Síntesis

#### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De toma de conciencia	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>La muestra aportada es relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional</p>	Durante el proceso de elaboración del portafolio.		De focalización de la atención y observación de las experiencias formativas que ha vivido hasta el momento en el marco del postgrado.	<p>Este proceso autorregulador no se recoge en la reflexión sobre la muestra sino que se manifiesta simplemente por el hecho de que la alumna selecciona e incluye la muestra en el portafolio.</p> <p>Por tanto, se trata de un proceso autorregulador que se da con todos los alumnos, pues la selección de una muestra demuestra la toma de conciencia para el alumno de la importancia que ha tenido para su proceso formativo.</p>

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>Qué le ha aportado / permitido la muestra:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Contraste sus experiencias personales como docente y sus resultados con las ideas propuestas en el artículo por Nussbaum.</li> <li>* Tomar de conciencia de que las creencias que mostró en el Punto de Partida sobre el uso de la lengua meta en clase estaban bien encaminadas. (Evaluación)</li> <li>- Lo que le ha aportado la experiencia de la muestra, la lectura del resto de artículos de la revista y los contenidos del resto de asignaturas le han permitido:</li> <li>* Reestructurar algunas de las creencias que tenía previamente sobre el tema.</li> <li>* Adquirir y asimilar muchos conocimientos que antes no tenía.</li> <li>Identificación de aprendizajes y asimilación de conocimientos.</li> </ul>	<p>Durante el proceso de elaboración del portafolio.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p><b>Argumenta</b> las razones por las cuales ha seleccionado la muestra. Para justificar su inclusión en el portafolio <b>informa</b> sobre qué le ha aportado la muestra.</p>	<p>De focalización de la atención y observación de la experiencia que recoge la muestra y análisis de por qué esta ha sido significativa para ella.</p> <p>De comparación y contraste:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* De sus experiencias personales como docente y sus resultados con las ideas propuestas en el artículo de Nussbaum.</li> <li>* De creencias previas y actuales sobre un mismo tema como, por ejemplo, la eficacia de los cambios de lengua en las primeras fases del aprendizaje.</li> <li>* De contraste de los conocimientos que antes no tenía y ahora sí.</li> <li>* De las ideas que expuso en el Punto de Partida sobre el uso de la lengua meta en clase con las que se defienden en el artículo de Nussbaum. (Comparación de creencias en estadios iniciales y posteriores del curso).</li> </ul> <p>Todos estos procesos cognitivos los manifiesta explícitamente mediante marcas lingüísticas:</p> <p><i>...me ha dado pie a <u>contrastar</u> mis... con...</i></p> <p><i>...ahora puedo afirmar que mis ideas previas, mostradas en el punto de partida,...iban por el buen camino.</i></p> <p><i>...me han permitido <u>reformular</u> algunas ideas que tenía...</i></p> <p><i>...además he podido <u>adquirir</u> y</i></p>	

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
	*Tener una visión más amplia y fundamentada de cómo enseñar una lengua y de qué metodología partir.			asimilar <i>muchos</i> otros conocimientos que <u>antes</u> me pasaban por alto  De confirmación de creencias.  De reestructuración de creencias.	
- De búsqueda de una explicación	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL  De por qué la muestra aportada es relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional.	Durante el proceso de elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: <b>Argumenta</b> las razones por las cuales ha seleccionado la muestra. Para justificar su inclusión en el portafolio <b>informa</b> sobre qué le ha aportado la muestra.	Los mismos que en el proceso anterior.	

#### b) Breve informe:

Antes de especificar los procesos autorreguladores que la alumna manifiesta en el primer párrafo, es importante llamar la atención de que simplemente con el hecho de que la alumna incluya la muestra (la lectura del artículo de Nussbaum) en el portafolio ya está mostrando un proceso autorregulador de toma de conciencia de que esta ha sido relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional.

Además, en este párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- Busca una explicación sobre por qué esta muestra ha sido relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional.
- Toma de conciencia de lo que le ha aportado y permitido la lectura del artículo de Nussbaum, la lectura del resto de artículos de la revista y la lectura de los módulos de Conceptos Básicos y Metodología 1.

Respecto a estos procesos autorreguladores cabe llamar la atención de que estos se dan a partir de la reflexión que se estimula en el portafolio y tienen lugar gracias a que previamente Lafayette se ha involucrado en distintos procesos cognitivos:

El proceso de toma de conciencia de que la muestra aportada (la lectura del artículo de Nussbaum) ha sido relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional tiene lugar porque la propia elaboración del portafolio insta a los alumnos a seleccionar aquellas experiencias formativas acaecidas durante la

fase del certificado del curso que les hayan sido especialmente relevantes. Es decir, este proceso autorregulador surge a partir de un proceso de focalización de la atención y observación de estas experiencias propiciado por la misma elaboración del portafolio.

Los procesos autorreguladores de búsqueda de una explicación de por qué esta muestra ha sido relevante para Lafayette y de toma de conciencia de lo que le ha aportado se producen como consecuencia de los siguientes procesos cognitivos:

- **De focalización de la atención en la experiencia que recoge la muestra y análisis de por qué esta ha sido significativa para ella.**
- **De comparación y contraste:**
  - De sus experiencias personales como docente y sus resultados con las ideas propuestas en el artículo de Nussbaum.
  - De creencias previas y actuales sobre un mismo tema como, por ejemplo, la eficacia de los cambios de lengua en las primeras fases del aprendizaje. (Comparación de creencias en estadios iniciales y posteriores del curso).
  - De contraste de los conocimientos que antes no tenía y ahora sí.
- **De confirmación de creencias.**
- **De reestructuración de creencias.**

## 2. UNIDAD TEMÁTICA 2a: El uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera

### 2.1. Párrafo 2

#### 2.1.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
2	<p>Para empezar, la temática del texto me ha permitido ligarlo, obviamente al plurilingüismo y al multilingüismo muy presente en las escuelas. El primero hace referencia al conocimiento de varias lenguas por parte de un mismo individuo o grupo de individuos, mientras que el segundo se refiere a la coexistencia de varias lenguas en un mismo ámbito y a un mismo nivel. Y no podemos obviar que hoy en día, ambos fenómenos se dan en nuestras aulas. En mi caso, como maestra en Cataluña, puedo decir que la mayoría de mis alumnos/as son plurilingües, pues hablan al menos catalán y castellano. Por otro lado, a lo largo de la última década se ha dado un importante fenómeno demográfico que nos ha comportado un nuevo contexto social, cuyas implicaciones tienen repercusión en nuestro sistema educativo. La presencia y convivencia de distintas lenguas supone el desarrollo de una educación multilingüe. Pero esto no es fácil.</p>	<p>Lafayette emplea el marcador iniciador <i>para empezar</i> para, a colación de la temática del artículo de Nussbaum, referirse a los conceptos de <i>plurilingüismo</i> y <i>multilingüismo</i>, muy presentes en las escuelas. Al respecto, seguidamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explica qué se entiende por ambos.</li> <li>- Explica, en su condición de maestra que ejerce en Cataluña, de qué manera los dos fenómenos se reflejan en las aulas de esta comunidad (alumnos plurilingües en catalán y castellano; implicaciones lingüísticas de la inmigración en el sistema educativo).</li> <li>- Y relaciona estos fenómenos con la necesidad de desarrollar una <i>educación multilingüe</i>, aunque con el conector contrastivo de oposición <i>pero</i> añade una objeción como conclusión: <i>hacerlo no es fácil</i>.</li> </ul>

### Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

Subtema 2.1.: El plurilingüismo y el multilingüismo: necesidad de desarrollar una educación multilingüe					
PÁRRAFO 2					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
<p>Para <i>empezar</i>, <i>la</i> temática del texto <i>me ha permitido ligarlo</i>, <i>al</i> obviamente <i>al plurilingüismo</i> y <i>al multilingüismo</i> <i>muy presente</i> en las escuelas.</p>	<p>1. <b>Informa</b> sobre la relación que ha establecido entre la temática del artículo de Nussbaum con los conceptos de plurilingüismo y multilingüismo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deixis personal: yo, nosotros, 3ª persona</li> <li>- Personas del discurso: Yo: maestra</li> <li>Nosotros: maestros</li> <li>Nosotros: miembros sociedad</li> <li>- Perfecto, presente</li> </ul>	<p><b>Focalización de la atención</b> en la temática del texto de Nussbaum.</p> <p><b>De puesta en relación</b> de los conceptos de plurilingüismo y multilingüismo con la realidad de las aulas de Cataluña.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toma conciencia de una dificultad: no es fácil desarrollar una educación multilingüe.</li> </ul>	
<p>El <i>primero</i> <i>hace referencia</i> <i>al conocimiento</i> de varias lenguas <i>por parte</i> de un mismo individuo <i>o grupo</i> de individuos, <i>mientras que el segundo</i> se refiere a la coexistencia de varias lenguas en un mismo ámbito y a un mismo nivel. Y <i>no podemos obviar</i> que hoy en día, <i>ambos fenómenos</i> se dan en nuestras aulas. En mi caso, <i>como maestra</i> en Cataluña, <i>puedo decir</i> que la mayoría de mis alumnos/as son plurilingües, <i>pues hablan</i> al menos catalán y castellano. <i>Por otro lado</i>, a lo largo de la última década se ha dado un importante fenómeno demográfico que nos ha comportado un nuevo contexto social, <i>cuyas implicaciones</i> tienen repercusión en nuestro</p>	<p>2. <b>Explica</b> qué se entiende por ambos y cómo se reflejan en las aulas, especialmente de Cataluña: necesidad de desarrollar una educación multilingüe, aunque no lo considera fácil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Marcador iniciador: <i>para empezar</i></li> <li>- Marcadores ordenadores: <i>el primero, el segundo</i></li> <li>- Marcador de transición: <i>por otro lado</i></li> <li>- Conector causativo: <i>pues</i></li> <li>- Conector contrastivo de oposición: <i>pero</i></li> <li>- Marcador manifestación certeza: <i>Obviamente, y no podemos obviar...</i></li> <li>- Verbos diciendi: <i>decir</i></li> </ul> <p><b>MARCAS AUTORREGULADORAS:</b> ...esto no es fácil.</p>			

Subtema 2.1.: El plurilingüismo y el multilingüismo: necesidad de desarrollar una educación multilingüe					
PÁRRAFO 2					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
<i>sistema educativo. La presencia y convivencia de distintas lenguas supone el desarrollo de una educación multilingüe. Pero esto no es fácil.</i>					

### 2.1.2. Síntesis

#### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De toma conciencia de	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL  Una dificultad: No es fácil desarrollar una educación multilingüe.	Durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: <b>Explica</b> qué se entiende por plurilingüismo y multilingüismo y cómo se reflejan en las aulas, especialmente de Cataluña: necesidad de desarrollar una educación multilingüe, aunque no lo considera fácil.	<b>Focalización de la atención</b> en la temática del texto de Nussbaum.  <b>De puesta en relación</b> de los conceptos de plurilingüismo y multilingüismo con la realidad de las aulas de Cataluña.	

#### b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta un único proceso autorregulador que consiste en la toma de conciencia de que no resulta fácil desarrollar una educación multilingüe.

En este caso se trata de un proceso autorregulador que se da como consecuencia de que durante la elaboración de la reflexión del borrador 1 de la muestra 1 la alumna focaliza la atención en la temática del artículo de Nussbaum y pone en relación los conceptos de plurilingüismo y multilingüismo con la realidad de lo que ocurre en las aulas en Catalunya.

## 2.2. Párrafo 3

### 2.2.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
3	<p>¿Cuál es la mejor manera de abordar una nueva lengua en un contexto como este? ¿Qué papel juega la lengua meta en el proceso de aprendizaje? ¿Tiene razón Nussbaum cuando propone su uso en el aula? Si que es cierto que yo había intuido que lo más óptimo en una clase de lengua extranjera, es utilizar esta lengua como vehículo de comunicación. Sabía que era lo mejor, pero no tenía una opinión fundamentada. Ahora puedo decir que el empleo de la lengua meta en el aula, implica que exista una gran cantidad y variedad de producciones por parte de los alumnos. También ahora sé que a esta producción se le llama aducto o <i>input</i> y que hace referencia a las "muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso".<sup>2</sup></p>	<p>Lafayette empieza planteando las dudas que el uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera le sugiere en un contexto plurilingüe y multilingüe.</p> <p>A continuación, responde a esas dudas valiéndose de los conocimientos adquiridos con la lectura del artículo de Nussbaum:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Afirma que <i>lo más óptimo en clase de lengua extranjera es utilizar la lengua meta como vehículo de comunicación</i>, idea intuitiva que previamente a la lectura del artículo ya tenía. Esta lectura le ha ayudado a tener una <i>opinión fundamentada</i> al respecto.</li> <li>- Seguidamente, con la expresión <i>ahora puedo</i> indica que, tras la lectura del artículo, sabe que el empleo de la lengua meta en el aula estimula <i>una gran cantidad y variedad de producciones por parte de los alumnos</i>. A continuación, erróneamente denomina a estas producciones aducto o <i>input</i> y ofrece una definición del Diccionario del Instituto Cervantes para explicar qué se entiende por este término.</li> </ul> <p>El error recae en que el término para designar las producciones de los alumnos es <i>educto</i> o <i>output</i>, mientras que el aducto o <i>input</i> significa lo contrario.</p>

<sup>2</sup> Martín Peris, E. et al. 1997-2010. Diccionario de términos clave de ELE. [En línea] Madrid: Instituto Cervantes. Documento disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm). [Consulta: 10 de febrero de 2010].



**Concreción del análisis en los siguientes aspectos:**

Subtema 2.2.: Dudas sobre el uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera			
PÁRRAFO 3			
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS
<p>¿Cuál es la mejor manera de abordar una nueva lengua en un contexto como este?</p> <p>¿Qué papel juega la lengua meta en el proceso de aprendizaje?</p> <p>¿Tiene razón Nussbaum cuando propone su uso en el aula?</p> <p>Sí que es cierto que yo había intuido que lo más óptimo en una clase de lengua extranjera, es utilizar esta lengua como vehículo de comunicación. Sabía que era lo mejor, pero no tenía una opinión fundamentada. Ahora puedo decir que el empleo de la lengua meta en el aula, implica que exista una gran cantidad y variedad de producciones por parte de los alumnos. También ahora sé que a esta producción se le llama aducto o input y que hace referencia a las "muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso."</p>	<p>1. <b>Informa</b> sobre las dudas que le plantea el uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera en un contexto plurilingüe y multilingüe.</p> <p>2. <b>Argumenta</b> como respuesta a las dudas anteriores por qué es preferible apostar por el uso de la lengua meta en clase LE valiéndose de los conocimientos adquiridos tras la lectura del artículo de Nussbaum.</p> <p>2.a. Explica qué se entiende por aducto o input (aunque se confunde y proporciona la definición de educto / output).</p>	<p>- Deixis personal: yo</p> <p>- Personas del discurso: Yo: maestra / maestra en formación (no se sabe)</p> <p>- Polifonía: cita abierta</p> <p>Diccionario I.CVC / Desdoblamiento del sujeto</p> <p>- Presente, pluscuamperfecto, imperfecto</p> <p>- Marcador manifestación certeza: <i>Sí que es cierto que...</i></p> <p>- Léxico valorativo: <i>lo más óptimo, lo mejor</i></p> <p>- Conector contrastivo de oposición: <i>pero</i></p> <p>- Elementos de opinión: <i>opinión fundamentada</i></p> <p>- Verbos diciendi: <i>decir</i></p> <p><b>MARCAS AUTORREGULATORAS:</b></p> <p>Planteamiento de preguntas <i>Ahora puedo decir que...</i> <i>También ahora sé que...</i></p>	<p><b>PROCESOS COGNITIVOS</b></p> <p><b>De focalización de la atención</b> en el tema que trata el artículo de Nussbaum sobre el uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera.</p> <p><b>De cuestionamiento</b> de lo que este tema le sugiere.</p> <p><b>De comparación y contraste</b> sobre lo que al respecto pensaba antes de la lectura del artículo, y lo que piensa y sabe después.</p> <p><b>De confirmación y reestructuración de creencias.</b></p>
			<p><b>PROCESOS AUTORREGULADORES</b></p> <p><b>De búsqueda</b> de una respuesta a las preguntas que le plantea el uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera.</p> <p><b>De toma de conciencia</b> de que gracias a la lectura del artículo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha confirmado su idea intuitiva de que lo mejor en clase de lengua extranjera es utilizar la lengua meta como vehículo de comunicación.</li> <li>- Tiene una opinión fundamentada al respecto.</li> <li>- Sabe que al emplear la LM los alumnos producen más lengua y sabe que esto se conoce como aducto o <i>input</i> (aunque aquí comete un error).</li> </ul>
			<b>NOTAS</b>

## 2.2.2. Síntesis

### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De búsqueda de una respuesta (resuelto)	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL Para las preguntas que el tema del uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera le plantea.	Durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: <b>Informa</b> sobre las dudas que le plantea el uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera en un contexto plurilingüe y multilingüe.	<b>De focalización de la atención</b> en el tema que trata el artículo de Nussbaum sobre el uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera. <b>De cuestionamiento</b> de lo que este tema le sugiere.	Se trata de un proceso autorregulador de búsqueda resuelto porque a continuación responde a las dudas.
- De toma de conciencia de	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL Lo que le ha aportado la lectura del artículo de Nussbaum: - La confirmación de la idea de que lo mejor en clase de lengua extranjera es utilizar la lengua meta como vehículo de comunicación. - La configuración de una opinión fundamentada sobre el tema del uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera. - La adquisición de conocimientos como que al emplear la LM los alumnos producen más lengua y que esto se conoce como <i>aducto o input</i> (aunque aquí comete un error).	Durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: <b>Argumenta</b> como respuesta a las dudas anteriores por qué es preferible apostar por el uso de la lengua meta en clase LE, valiéndose de los conocimientos adquiridos tras la lectura del artículo de Nussbaum.	<b>De comparación y contraste</b> sobre lo que al respecto pensaba antes de la lectura del artículo, y lo que piensa y sabe después. <b>De confirmación y reestructuración de creencias.</b>	

## b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta dos procesos autorreguladores:

- De búsqueda de una respuesta a las dudas que le plantea el tema del uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera.
- De toma de conciencia de lo que la lectura del artículo de Nussbaum le ha aportado al respecto:
  - La confirmación de la idea de que lo mejor en clase de lengua extranjera es utilizar la lengua meta como vehículo de comunicación.
  - La configuración de una opinión fundamentada sobre el tema del uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera.
  - La adquisición de conocimientos como que al emplear la LM los alumnos producen más lengua y que esto se conoce como aducto o *input* (aunque aquí comete un error).

En este caso, estos procesos autorreguladores se dan porque previamente Lafayette ha focalizado su atención en el tema del uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera (tratado en el artículo de Nussbaum), se cuestiona aspectos relacionados; compara y contrasta lo que antes de la lectura del artículo pensaba con lo que piensa y sabe después; y confirma y reestructura creencias.

## 2.3. Párrafo 4

### 2.3.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
4	<p>Por otro lado, estas preguntas me llevan a echar un vistazo a los distintos movimientos que se han dado a lo largo de la historia de la didáctica de las lenguas extranjeras en relación al uso de la lengua meta como vehículo de comunicación en el aula. Frente a las primeras propuestas como el Método basado en la gramática y la traducción en el que la L1 se podía considerar como vehículo de comunicación, surgen otros métodos como el Método directo, el Método audiolingüe y el Método audiovisual, que ponen acento sobre una práctica basada en la imitación natural, con un uso intensivo y exclusivo de la lengua objeto de aprendizaje. Esta postura, tal vez demasiado extremista, da paso, más tarde, a otros enfoques como el Enfoque comunicativo. Este último inicia una nueva etapa de moderación en la que todavía se mantiene preferencia por la lengua meta, pero se acepta el uso de la L1 en diversas situaciones.</p>	<p>Lafayette empieza este párrafo con el marcador de transición <i>por otro lado</i> para introducir la idea de que los interrogantes que le plantea el uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera (y recogidos en el párrafo anterior) le llevan a revisar cómo este tema se ha tratado <i>en los distintos movimientos que se han dado a lo largo de la historia de la didáctica de las lenguas extranjeras</i>.</p> <p>Así pues, a continuación, de forma breve explica qué posición han adoptado los principales métodos y enfoques (método gramática – traducción, método directo, método audiovisual, método audiolingüe) en relación con el uso de la L1 y la lengua meta en clase hasta llegar, de la mano del enfoque comunicativo, a <i>una nueva etapa de moderación</i> en la que se <i>mantiene preferencia por la lengua meta, pero se acepta el uso de la L1 en diversas situaciones</i>.</p> <p>En la explicación vale la pena remarcar que Lafayette deja entrever su posición al respecto cuando califica de <i>tal vez demasiado extremista</i> la postura de los métodos anteriores a la aparición al enfoque comunicativo, los cuales abogaban por el uso exclusivo de la lengua meta en clase de lengua extranjera.</p>

**Concreción del análisis en los siguientes aspectos:**

Subtema 2.3.: Los métodos y enfoques de didáctica de lenguas extranjeras y el uso de la L1 y la LM en clase de lengua extranjera					
PÁRRAFO 4					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
<p>Por otro lado, estas preguntas me llevan a echar un vistazo a los distintos movimientos que se han dado a lo largo de la historia de la didáctica de las lenguas extranjeras en relación al uso de la lengua meta como vehículo de comunicación en el aula.</p> <p>Frente a los primeras propuestas como el Método basado en la gramática y la traducción en el que la L1 se podía considerar como vehículo de comunicación, surgen otros métodos como el Método directo, el Método audiolingüe y el Método audiovisual, que ponen acento sobre un práctica basada en la imitación natural, con un uso intensivo y exclusivo de la lengua objeto de aprendizaje. Esta postura, tal vez demasiado extremista, da paso, más tarde, a otros enfoques como el Enfoque comunicativo. Este último inicia una nueva etapa de moderación en la que todavía se mantiene preferencia por la lengua meta, pero se acepta el uso de la L1 en diversas situaciones.</p>	<p>1. <b>Informa</b> de que la preguntas que se plantea en el párrafo anterior sobre el uso de la LM en la clase de LE le llevan a revisar cómo los enfoques y los métodos a lo largo de la historia de la didáctica de lenguas extranjeras han abordado este tema.</p> <p>2. <b>Explica</b> cómo los enfoques y los métodos principales de didáctica de lenguas extranjeras han abordado el uso de la L1 y la LM en clase de LE.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deixis personal: yo</li> <li>- Personas del discurso: Yo: alumna / maestra en formación</li> <li>Tercera persona gramatical</li> <li>- Presente, imperfecto</li> <li>- Marcador de transición: <i>por otro lado</i></li> <li>- Modalizaciones: <i>tal vez</i></li> <li>- Léxico valorativo: <i>demasiado extremista</i></li> <li>- Conector contrastivo de oposición: <i>pero</i></li> </ul> <p>MARCAS AUTORREGULADORAS: Búsqueda de una solución: <i>...me llevan a...</i></p>	<p><b>De focalización de la atención</b> en el tema que trata el artículo de Nussbaum sobre el uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera.</p> <p><b>De puesta en relación del tema con los enfoques y los métodos principales de la historia de la didáctica de lenguas extranjeras.</b></p>	<p><b>De búsqueda</b> de una respuesta a las preguntas que le plantea el uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera.</p> <p><b>De toma de conciencia de que,</b> después de posiciones anteriores extremistas, las últimas corrientes metodológicas apuestan por priorizar el uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera, pero sin desterrar la L1.</p>	

### 2.3.2. Síntesis

#### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De búsqueda de una respuesta (resuelto)	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL  Para las preguntas que el tema del uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera le plantea.	Durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Informa de que la preguntas que se plantea en el párrafo anterior sobre el uso de la LM en la clase de LE le llevan a revisar cómo los enfoques y los métodos a lo largo de la historia de la didáctica de lenguas extranjeras han abordado este tema.	<b>De focalización de la atención</b> en el tema que trata el artículo de Nussbaum sobre el uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera.  <b>De puesta en relación del tema con los enfoques y los métodos principales</b> de la historia de la didáctica de lenguas extranjeras.	Se trata de un proceso autorregulador de búsqueda resuelto porque a continuación responde a las dudas.
- De toma de conciencia de	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL  Después de posiciones anteriores extremistas, las corrientes metodológicas más recientes apuestan por priorizar el uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera, pero sin desterrar la L1.	Durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: <b>Explica</b> cómo los enfoques y los métodos principales de didáctica de lenguas extranjeras han abordado el uso de la L1 y la LM en clase de LE.	<b>De focalización de la atención</b> en el tema que trata el artículo de Nussbaum sobre el uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera.  <b>De puesta en relación del tema con los enfoques y los métodos principales</b> de la historia de la didáctica de lenguas extranjeras.	

#### b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta dos procesos autorreguladores:

- De búsqueda de una respuesta a las dudas que le plantea el tema del uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera.
- De toma de conciencia de que las corrientes metodológicas más recientes apuestan por priorizar el uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera, pero sin vetar la L1.

Estos procesos autorreguladores junto a los detectados en los párrafos 2 y 3 forman parte de un mismo ciclo autorregulador en el que en primera instancia la alumna toma conciencia de la dificultad que entraña saber cómo proceder respecto al uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera, toma conciencia de las dudas que se plantea y busca una respuesta a estas, y la encuentra en el artículo de Nussbaum y en la revisión que realiza sobre cómo los enfoques y los métodos de la historia de la didáctica de lenguas extranjeras han abordado este tema.

En este caso, los procesos autorreguladores detectados en este párrafo se dan porque previamente Lafayette ha focalizado su atención en el tema del uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera (tratado en el artículo de Nussbaum), y lo pone en relación con los enfoques y los métodos principales de la historia de la didáctica de lenguas extranjeras.

## 2.4. Párrafo 5

### 2.4.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
5	En este sentido y en la misma línea, en el artículo, Nussbaum expone que “en las primeras fases del aprendizaje, el alumnado podrá participar en las actividades mediante cambios de lengua, recurso que actúa como andamiaje para poder realizar las tareas” <sup>3</sup> .	Lafayette con el marcador continuativo <i>en este sentido</i> y la expresión <i>en la misma línea</i> da a entender que lo que va a exponer seguidamente concuerda con la idea manifestada al final del párrafo anterior.  Y en efecto, a continuación, Lafayette cita un extracto del artículo de Nussbaum para informar de que esta autora también mantiene la misma posición sobre el uso de la L1 y la LM en clase de lengua extranjera.

<sup>3</sup> Nussbaum, L. “Integrar lengua y contenido, con los andamios necesarios”. *Cuadernos de pedagogía* 395: 58.

### Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

Subtema 2.4.: Nussbaum y el uso de la lengua primera y la lengua meta en clase de lengua extranjera					
PÁRRAFO 5					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
En este sentido y en la misma línea, en el artículo, Nussbaum expone que "en las primeras fases del aprendizaje, el alumno podrá participar en las actividades mediante cambios de lengua, recurso que actúa como andamiaje para poder realizar las tareas".	Informa de que Nussbaum, en su artículo, mantiene la misma posición que los postulados del enfoque comunicativo sobre el uso de la L1 y la LM en clase de lengua extranjera.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Personas del discurso: Tercera persona gramatical</li> <li>- Presente</li> <li>- Polifonía: cita abierta Nussbaum.</li> <li>- Marcador continuativo: en este sentido</li> </ul>	<p><b>De focalización de la atención</b> en el tema que trata el artículo de Nussbaum sobre el uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera.</p> <p><b>De puesta en relación</b> de lo que al respecto dicen los postulados del enfoque comunicativo con lo que Nussbaum afirma en el artículo.</p>	<p><b>De búsqueda</b> de una respuesta a las preguntas que le plantea el uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera.</p> <p><b>De toma de conciencia</b> de que los postulados del enfoque comunicativo coinciden con la visión que la autora Nussbaum tiene sobre el uso que debe hacerse de la L1 y la LM en clase de lengua extranjera.</p>	

### 2.3.3. Síntesis

#### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De búsqueda de una respuesta (resuelto)	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>Para las preguntas que el tema del uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera le plantea.</p>	Durante la elaboración del portafolio.	<p><b>ACTO COMUNICATIVO:</b></p> <p><b>Informa</b> de que Nussbaum, en su artículo, mantiene la misma posición que los postulados del enfoque comunicativo sobre el uso de la L1 y la LM en clase de lengua extranjera.</p>	<p><b>De focalización de la atención</b> en el tema que trata el artículo de Nussbaum sobre el uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera.</p> <p><b>De puesta en relación</b> de lo que al respecto dicen los postulados del enfoque comunicativo con lo que Nussbaum afirma en el artículo.</p>	Se trata de un proceso autorregulador de búsqueda resuelto porque a continuación responde a las dudas.

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De toma de conciencia de	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>Los postulados del enfoque comunicativo coinciden con la visión que la autora Nussbaum tiene sobre el uso que debe hacerse de la L1 y la LM en clase de lengua extranjera.</p>	<p>Durante la elaboración del portafolio.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:  <b>Informa</b> de que Nussbaum, en su artículo, mantiene la misma posición que los postulados del enfoque comunicativo sobre el uso de la L1 y la LM en clase de lengua extranjera.</p>	<p><b>De focalización de la atención</b> en el tema que trata el artículo de Nussbaum sobre el uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera.</p> <p><b>De puesta en relación</b> de lo que al respecto dicen los postulados del enfoque comunicativo con lo que Nussbaum afirma en el artículo.</p>	

**b) Breve informe:**

En este párrafo Lafayette manifiesta dos procesos autorreguladores:

- De búsqueda de una respuesta a las dudas que le plantea el tema del uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera.
- De toma de conciencia de que los postulados del enfoque comunicativo coinciden con la visión que la autora Nussbaum tiene sobre el uso que debe hacerse de la L1 y la LM en clase de lengua extranjera.

Estos procesos autorreguladores junto a los detectados en los párrafos 2, 3 y 4 forman parte de un mismo ciclo autorregulador en el que en primera instancia la alumna toma conciencia de la dificultad que entraña saber cómo proceder respecto al uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera, toma conciencia de las dudas que se plantea y busca una respuesta a estas, y la encuentra en el artículo de Nussbaum y en la revisión que realiza sobre cómo los enfoques y los métodos de la historia de la didáctica de lenguas extranjeras han abordado este tema.

En este caso, los procesos autorreguladores detectados en este párrafo se dan porque previamente Lafayette ha focalizado su atención en el tema del uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera (tratado en el artículo de Nussbaum) y porque pone en relación los postulados del enfoque comunicativo sobre este tema y lo que Nussbaum dice en su artículo al respecto.



### 3. UNIDAD TEMÁTICA 3: Las teorías interaccionistas y el proceso de aprendizaje de lenguas

#### 3.1. Párrafo 6

##### 3.1.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
6	<p>En este momento, hago un inciso dado que la palabra andamiaje me lleva a pensar en las teorías interaccionistas que proponen una construcción colectiva donde los aprendientes construyen su propio conocimiento y comprensión de la lengua, otorgando sentido y significado a sus aprendizajes. El papel del profesor, en este caso, es activo dado que diagnostica las necesidades de los alumnos/as, teniendo en cuenta las características individuales y grupales de estos, y realiza un seguimiento del aprendizaje. Así pues, trabaja en colaboración con el alumno y le proporciona los estímulos que necesita para que su aprendizaje sea significativo en todo momento. Como dice Nussbaum en el artículo, las lenguas se aprenden cuando se usan de forma significativa, es decir, para propósitos concretos. Esta idea está concorde con lo que comentaba en el punto de partida, debemos tener una razón para usar la lengua. Como hemos visto numerosas veces a lo largo del curso, existen distintas motivaciones para aprender una lengua (propósitos profesionales, por gozo personal, como adaptación a un nuevo lugar, etc.). Partiendo de concepciones constructivistas, como profesores, debemos detectar cuáles son los motivos que tiene nuestro alumnado para así poder proponer actividades y temas significativos para ellos, que les permitan poco a poco, crear las bases de su propio aprendizaje.</p>	<p>Lafayette empieza este apartado anunciando que realiza un inciso y se va a desviar un poco del tema que hasta ahora venía tratando para, a colación del término <i>andamiaje</i> (aparecido en el párrafo anterior), abordar la cuestión de cómo debería enseñarse una lengua según las teorías interaccionistas.</p> <p>A continuación, explica cómo debe ser el proceso de aprendizaje según estas teorías y qué papel debe desempeñar el profesor. En resumen, explica que el proceso de aprendizaje de la lengua debe ser constructivista y significativo, y el profesor debe velar por que así sea.</p> <p>Seguidamente, refuerza esta idea citando lo que Nussbaum dice en su artículo al respecto: <i>las lenguas se aprenden cuando se usan de forma significativa, es decir, para propósitos concretos.</i></p> <p>A continuación, deja constancia de que la idea a la que apunta la autora concuerda con la que ella exponía en el Punto de partida: <i>debemos tener una razón para usar la lengua</i>; y además, finaliza el párrafo consolidando esta creencia mediante la alusión a que <i>numerosas veces a lo largo del curso se ha tratado el tema de que existen distintas motivaciones para aprender una lengua</i> y que, <i>partiendo de concepciones constructivistas</i>, los profesores <i>debemos detectar cuáles son las de nuestro alumnado para poder proponerles actividades y temas significativos.</i></p>

**Concreción del análisis en los siguientes aspectos:**

PÁRRAFO 6	TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
	<p>En este momento, hago un inciso dado que la palabra <i>andamiaje</i> me lleva a pensar en las teorías interaccionistas que proponen una construcción colectiva donde los aprendientes construyen su propio conocimiento y comprensión de la lengua, otorgando sentido y significado a sus aprendizajes. El papel del profesor, en este caso, es activo dado que diagnostica las necesidades de los alumnos/as, teniendo en cuenta las características individuales y grupales de estos, y realiza un seguimiento del aprendizaje. Así pues, trabaja en colaboración con el alumno y le proporciona los estímulos que necesita para que su aprendizaje sea significativo en todo momento.</p>	<p>1. <b>Informa</b> sobre cómo debería enseñarse una lengua según las teorías interaccionistas y qué papel debe desempeñar el profesor si sigue estos presupuestos.</p>	<p>- Deixis personal: yo, nosotros Yo = alumna Nosotros = alumnos curso - Personas del discurso: Tercera persona gramatical  Polifonía: Como dice Nussbaum... ...las teorías interaccionistas proponen... ...como hemos visto numerosas veces a lo largo del curso... Partiendo de concepciones constructivistas...  - Presente, imperfecto, perfecto - Verbos modales: debermos</p>	<p>De puesta en relación del concepto de <i>andamiaje</i> con algunos de los presupuestos principales sobre el proceso de aprendizaje de lenguas y el papel del profesor que sostienen las teorías interaccionistas.</p>		
	<p>Como dice Nussbaum en el artículo, las lenguas se aprenden cuando se usan de forma significativa, es decir, para propósitos concretos. Esta idea está concorde con lo que comentaba en el punto de partida, debemos tener una razón para usar la lengua. Como hemos visto numerosas veces a lo largo del curso, existen distintas motivaciones para aprender una lengua (propósitos profesionales, por gozo personal, como adaptación a un nuevo lugar, etc.).</p>	<p>2- <b>Informa</b> sobre lo que dice Nussbaum en su artículo al respecto, lo cual concuerda con lo que ella misma manifestaba en el Punto de partida y lo que ha trabajado en el curso.</p>	<p>- Conector causativo: <i>dado que</i> - Conector consecutivo: <i>así pues</i>  MARCAS AUTORREGULADORAS:  <i>Esta idea está conforme con lo que comentaba en el punto de partida...</i> <i>Como hemos visto numerosas veces a lo largo del curso...</i> <i>Como profesores debermos...</i></p>	<p>De puesta en relación de lo que las teorías interaccionistas propugnan con lo que Nussbaum afirma en el artículo y lo trabajado en el curso de postgrado.</p> <p>De comparación y contraste de ideas en estadios iniciales (Punto de partida) y posteriores (ahora) del curso.</p> <p>De confirmación de creencias.</p>	<p>- Toma conciencia de que las ideas que propugnan las teorías interaccionistas y las que expone Nussbaum en su artículo sobre cómo debe aprenderse una LE concuerdan con las que ella misma manifestaba en el Punto de Partida: la lengua se aprende cuando se tiene una razón y una motivación para usarla.</p>	
	<p>Partiendo de concepciones constructivistas, como profesores, debermos detectar cuáles son los motivos que tiene nuestro alumnado para así poder proponer actividades y temas significativos para ellos, que les permitan poco a poco, crear las bases de su propio aprendizaje.</p>	<p>3- <b>Explica</b> a modo de conclusión cómo, los planteamientos anteriores, debermos proceder como profesores.</p>		<p>De focalización de la atención en el papel que el profesor debe asumir desde una concepción del constructivista del aprendizaje.</p>		

### 3.1.2. Síntesis

#### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De toma de conciencia de	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>Las ideas que propugnan las teorías interaccionistas y las que expone Nussbaum en su artículo sobre cómo debe aprenderse una lengua concuerdan con las que ella misma manifestaba en el Punto de Partida: la lengua se aprende cuando se tiene una razón y una motivación para usarla.</p>	Durante la elaboración del portafolio.	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p>Informa sobre lo que dice Nussbaum en su artículo al respecto, lo cual concuerda con lo que ella misma manifestaba en el Punto de partida y lo que ha trabajado en el curso.</p>	<p>De puesta en relación de lo que las teorías interaccionistas propugnan con lo que Nussbaum afirma en el artículo y lo trabajado en el curso de postgrado.</p> <p>De <b>comparación y contraste</b> de ideas en estadios iniciales (Punto de partida) y posteriores (ahora) del curso.</p> <p>De <b>confirmación de creencias.</b></p>	

#### b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta un proceso autorregulador:

- De toma de conciencia de que las ideas que propugnan las teorías interaccionistas y las que expone Nussbaum en su artículo sobre cómo debe enseñarse una lengua concuerdan con las que ella misma manifestaba en el Punto de Partida: la lengua se aprende cuando se tiene una razón y una motivación para usarla.

En este caso, el proceso autorregulador detectado en este párrafo se da porque previamente Lafayette pone en relación lo que las teorías interaccionistas propugnan con lo que Nussbaum afirma en el artículo y lo trabajado en el curso de postgrado; contrasta ideas en estadios iniciales (Punto de partida) y posteriores (ahora) del curso; y las confirma.

## 4. UNIDAD TEMÁTICA 2b: El uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera

### 4.1. Párrafo 7

#### 4.1.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
7	<p>Retomando el tema del uso de la lengua meta en el aula como vehículo de comunicación, puedo aportar mi experiencia personal, la cual pone de relieve las ventajas que su uso en el aula presenta. Como maestra de educación infantil con conocimientos de inglés, este curso he tenido la oportunidad de trabajar como maestra substituta de la especialidad de lengua inglesa en diversas escuelas. He estado en escuelas donde, de pronto, me he visto involucrada en programas AICLE sin, si quiera, saber lo que esto significaba e implicaba. Después de investigar un poco, descubrí que AICLE significa Aprendizaje integrado de contenidos y lengua, que es la traducción literal del inglés Content and Language Integrated Learning. Esta metodología implica aquellas "actividades educativas que consisten en la enseñanza y aprendizaje de materias curriculares y contenidos académicos mediante una lengua vehicular en desarrollo, de la cual los aprendices tienen una competencia comunicativa incipiente"<sup>4</sup>. Estas promueven el mantenimiento y el desarrollo de la lengua en cuestión y un enfoque auténticamente integrado mostrando un doble foco de atención pedagógico: la lengua y el contenido. Así pues, sin experiencia alguna como profesora de inglés, tuve que desenvolverme en una clase de nutrición en inglés para alumnos de 5º de primaria. Puedo decir, que fue una experiencia totalmente positiva para mí y obviamente para los alumnos. Por lo visto, ya estaban acostumbrados a este tipo de clases y no les resultó extraño ni especialmente complicado seguir las explicaciones e incluso intervenir en la lengua inglesa. Un mes después, cambié de escuela y esta vez, se partía de otro enfoque completamente distinto. Dejando de lado el hecho de que ya no se utilizaba el inglés para trabajar ninguna otra materia, tuve que seguir un libro y un cuaderno. Pronto me di cuenta de las diferencias respecto al nivel de competencia de mis alumnos en la lengua inglesa. Por mi parte, me empeñé en utilizar el inglés al cien por cien, al menos, en las clases de esta lengua. Rápidamente me di cuenta de que no funcionaba dado que los alumnos no habían estado nunca sumergidos en un tipo de enseñanza de este tipo. Si me empeñaba en seguir mis ideales, los alumnos se quejaban porque no entendían lo que les decía. Entendí entonces, que no debía ser extremista, tal y como comentaba antes, y decidí escuchar a mis alumnos, sus necesidades. Después de cierto tiempo de tira y afloja, llegamos a</p>	<p>Lafayette empieza este párrafo volviendo al tema del uso de la lengua meta en el aula como vehículo de comunicación, pero esta vez en relación con su experiencia personal. Mediante esta va a demostrar que del uso de la lengua meta en el aula se derivan ventajas.</p> <p>Seguidamente, Lafayette explica la experiencia que ha tenido este curso como maestra substituta de la especialidad de lengua inglesa en diversas escuelas. Para ello primero hace referencia mediante el adverbio "de pronto" al hecho de que tuvo que afrontar de manera inesperada una situación profesional para la cual considera que no estaba preparada: trabajar con un enfoque metodológico, el AICLE, sin ni siquiera saber lo que esto significaba e implicaba. La manera de expresarse reforzada por la expresión <i>verse involucrada</i> deja entrever que ello le supuso un cierto contratiempo y un momento de cierta dificultad. A continuación, alude a que la consulta bibliográfica que realizó le ayudó a descubrir qué se entiende por AICLE, y define el concepto. A la vez, esta definición le sirve para poner de nuevo de relieve las dificultades que pasó al tener que desenvolverse sin experiencia en una clase de nutrición en inglés para alumnos de 5º de primaria</p> <p>A continuación, pese a las dificultades, Lafayette evalúa la experiencia como totalmente positiva para ella y obviamente para los alumnos. Las razones se encuentran en que ya estaban acostumbrados a este tipo de clases y no tenían dificultades para interactuar en lengua inglesa.</p> <p>Seguidamente, Lafayette hace referencia a su segunda experiencia en otra escuela situándola temporalmente un mes después de la anterior y continúa su discurso estableciendo las siguientes diferencias entre un colegio y el otro:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En la nueva escuela se seguía un enfoque totalmente distinto y no se utilizaba el inglés para trabajar ninguna materia.</li> <li>- En el nuevo colegio tuvo que seguir un libro y un cuaderno.</li> <li>- Los alumnos tenían un nivel de competencia en lengua inglesa distinto. Por lo que explica posteriormente, en el segundo colegio era menor.</li> </ul> <p>A continuación, Lafayette explica que se empeñó en utilizar el inglés al cien por cien, al menos, en las clases de esta lengua. Pero explica que pronto se dio cuenta de que no</p>

<sup>4</sup> Escobar, C. "Enseñar en inglés". Cuadernos de pedagogía 395: 46-50.

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
	<p>encontrar un punto medio entre L1 y lengua meta, y creo que fue un proceso fructífero para todos nosotros. Aún así, considero que es complicado encontrar este equilibrio. Deberemos ser sensibles a las demandas de nuestros alumnos, pero a la vez exigentes con ellos y con nosotros mismos.</p>	<p>funcionaba con estos alumnos, puesto que <i>no habían estado nunca sumergidos en un tipo de enseñanza de este tipo</i>. Implícitamente pone como ejemplo que <i>si se empeñaba en seguir sus ideales, los alumnos se quejaban porque no entendían lo que les decía</i>.</p> <p>Ante esta situación problemática, Lafayette explica que decidió actuar de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dejar de ser <i>extremista</i>.</li> <li>- <i>Escuchar a los alumnos y sus necesidades</i>.</li> </ul> <p>Seguidamente, afirma que tras un período de acomodación (<i>tira y afloja</i>), los cambios en su actuación tuvieron como consecuencia que ella y sus alumnos <i>encontraran un punto medio entre el uso de la L1 y la lengua meta</i>, y fuera <i>un proceso fructífero para todos</i>.</p> <p>Pero, pese a estos resultados positivos, Lafayette produce un quiebro en su hilo argumental con el conector <i>aún así</i> para expresar que, aunque lo consiguió, considera que <i>es complicado encontrar ese equilibrio</i> y esgrime cómo debemos actuar los profesores para conseguirlo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ser sensibles a las demandas de nuestros alumnos, pero a la vez exigentes con ellos y con nosotros mismos</i>.</li> </ul>

### Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

PÁRRAFO 7: El uso de la lengua meta en clase de LE y sus recientes experiencias docente					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
<p><i>Retomando el tema del uso de la lengua meta en el aula como vehículo de comunicación, puedo aportar mi experiencia personal, la cual pone de relieve las ventajas que su uso en el aula presenta.</i></p>	<p>1. <b>Informa</b> de que retoma el tema del uso de la lengua meta en el aula LE y de que para argumentar las ventajas que presenta el uso de la lengua meta en clase se va a basar en su experiencia docente.</p> <p>2. <b>Argumenta</b> las ventajas que supone usar la lengua meta en clase a partir de su</p>	<p>- Deixis personal: yo / nosotros - Personas del discurso: Yo: maestra Yo: alumna Nosotros: el colectivo de maestros / profesores Tercera persona gramatical</p> <p>- Tiempos: presente / pretérito perfecto / pretérito indefinido / imperfecto/ futuro</p>	<p><b>De puesta en relación</b> del contenido del artículo sobre el uso de la lengua meta en el aula con su práctica docente.</p> <p>Este proceso lleva implícito otros de focalización y observación de su práctica docente.</p>	<p><b>De toma de conciencia</b> de que su experiencia docente pone de relieve las ventajas que presenta el uso de la lengua meta en clase como lengua vehicular.</p>	<p>Hay dos planos de autorregulación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La autorregulación que se produce durante la elaboración del portafolio.</li> <li>- Y la autorregulación que ha tenido lugar previamente a la realización del portafolio y que Lafayette también manifiesta.</li> </ul>
			<p><b>De focalización y observación</b> de su práctica docente reciente en escuelas municipales (implícito).</p>	<p><b>De búsqueda</b> de una explicación sobre por qué considera, a partir de su experiencia docente, que el uso de la lengua meta en clase presenta</p>	

**PÁRRAFO 7: El uso de la lengua meta en clase de LE y sus recientes experiencias docente**

TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
	primera experiencia como profesora.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Léxico valorativo: <i>totalmente positiva, extremista, proceso fructífero, es complicado.</i></li> <li>- Cuantificadores e intensificadores: <i>me he visto involucrada, sin ni siquiera, sin experiencia alguna, me empuñé en</i></li> </ul>	<p><b>De análisis</b> de por qué considera, a partir de su experiencia docente, que el uso de la lengua meta en clase presenta ventajas.</p>	<p>ventajas.</p> <p><b>De toma de conciencia</b> de las ventajas que presenta el uso de la lengua meta en clase como lengua vehicular.</p>	
<p>Como maestra de educación infantil con conocimientos de inglés, este curso he tenido la oportunidad de trabajar como maestra substituta de la especialidad de lengua inglesa en diversas escuelas. He estado en escuelas donde, de pronto, me he visto involucrada en programas AICLE sin, si quiera, saber lo que esto significaba e implicaba.</p>	<p>2.a. Describe la situación docente en la que se encontró y a la que tuvo que hacer frente en su primera experiencia como maestra de inglés.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Marcador temporal de posterioridad: <i>después</i></li> <li>- Conector causativo: <i>dado que</i></li> <li>- Conector temporal: <i>de pronto, después de</i></li> <li>- Conector consecutivo: <i>así pues</i></li> <li>- Conector contrastivo concesión: <i>aún así</i></li> <li>- Conector contrastivo oposición: <i>pero</i></li> <li>- Elementos de opinión: <i>creo, considero que</i></li> <li>- Metáfora: <i>cierto tiempo de tira y afloja</i></li> <li>- Marcador manifestación certeza: <i>obviamente</i></li> <li>- Léxico formas modales: <i>obviamente, debemos, deberemos.</i></li> <li>- Verbos diciendi: <i>decir</i></li> </ul> <p>Presenta estas conclusiones como</p>	<p><b>De recuperación y reconstrucción de pasajes concretos de una experiencia docente</b> nueva a la que tuvo que hacer frente: dar clases de inglés en una escuela municipal en la que seguía la metodología AICLE:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se encuentra con un problema: no conoce la metodología AICLE.</li> </ul>	<p><b>De toma de conciencia</b> de estar ante una situación problemática en su práctica docente.</p>	
<p>Después de investigar un poco, descubri que AICLE significa Aprendizaje integrado de contenidos y lengua, que es la traducción literal del inglés Content and Language Integrated Learning. Esta metodología implica aquellas "actividades educativas que consisten en la enseñanza y aprendizaje de materias curriculares y contenidos académicos mediante una lengua vehicular en desarrollo, de la cual los aprendices tienen una competencia</p>	<p>2.b. Describe cómo procedió para afrontar el problema que tenía y explica qué se entiende por AICLE.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cómo procedió para intentar solventar el problema con el que se encontró.</li> </ul>	<p><b>De búsqueda</b> de una solución para el problema docente en el que se encuentra: recurre a la búsqueda de bibliografía sobre el tema.</p> <p><b>De puesta en práctica</b> de la solución hallada para hacer frente al problema: lectura de bibliografía especializada.</p> <p><b>De toma de conciencia</b> de que a partir de esta consulta bibliográfica aprendió qué significan las siglas AICLE y qué se entiende por esta metodología. Le ayudaron a comprender y responder mejor a lo que se le pedía en este nuevo contexto docente y qué es AICLE.</p>	

PÁRRAFO 7: El uso de la lengua meta en clase de LE y sus recientes experiencias docente					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
comunicativa incipiente". Estas promueven el mantenimiento y el desarrollo de la lengua en cuestión y un enfoque auténticamente integrado mostrando un doble foco de atención pedagógico: la lengua y el contenido.		verdades compartidas por todos. Esto es así porque no usa adverbios de duda y emplea el presente, un tiempo que imprime un carácter universal a lo que se dice.	<b>De valoración</b> de cómo fue la experiencia en el primer centro de aplicar la metodología AICLE en las clases de Nutrición de 5º de primaria.		
Así pues, sin experiencia alguna como profesora de inglés, tuve que desenvolverme en una clase de nutrición en inglés para alumnos de 5º de primaria. Puedo decir, que fue una experiencia totalmente positiva para mí y obviamente para los alumnos. Por lo visto, ya estaban acostumbrados a este tipo de clases y no les resultó extraño ni especialmente complicado seguir las explicaciones e incluso intervenir en la lengua inglesa.	2. c. Describe y valora cómo le fue la experiencia de aplicar la metodología AICLE en las clases de Nutrición de 5º de primaria.  2. d. Expone los motivos por los cuales considera que la experiencia fue totalmente positiva.	<b>MARCAS</b> <b>AUTORREGULADORAS:</b> ...de pronto, me he visto involucrada en... sin, si quiera, saber lo que esto significaba... Después de investigar un poco descubrí que AICLE significa... ...sin experiencia alguna... tuve que desenvolverme... Fue una experiencia totalmente positiva para mí Por lo visto, ya... Me di cuenta de que... Puedo decir que... Por mi parte, me empecé en... ...dado que... (causa) Entendí entonces que... Decidí... Aun así, considero que es complicado... Deberemos ser...	<b>De recuperación y reconstrucción</b> de la siguiente experiencia docente que tuvo como maestra de inglés en una escuela municipal, en la que no se seguía la metodología AICLE.	<b>De toma de conciencia y evaluación</b> de la experiencia como totalmente positiva.  <b>Busca una explicación sobre por qué fue positiva:</b> * Los alumnos ya estaban acostumbrados a esa metodología. * Los alumnos no tenían dificultades para interactuar en lengua inglesa.	
Un mes después, cambié de escuela y esta vez, se partía de otro enfoque completamente distinto. Dejando de lado el hecho de que ya no se	3. a. Describe la nueva situación docente en comparación a la vivida un mes antes.		<b>De comparación y contraste</b> de las dos experiencias vividas.	<b>De toma de conciencia</b> de las diferencias que presentaban ambas escuelas respecto a la metodología que seguían y el nivel que alcanzaban los alumnos en inglés.	

PÁRRAFO 7: El uso de la lengua meta en clase de LE y sus recientes experiencias docentes					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
<p>utilizaba el inglés para trabajar ninguna otra materia, tuve que seguir un libro y un cuaderno. Pronto me di cuenta de las diferencias respecto al nivel de competencia de mis alumnos en la lengua inglesa.</p> <p>Por mi parte, me empecé a utilizar el inglés al cien por cien, al menos, en las clases de esta lengua. Rápidamente me di cuenta de que no funcionaba dado que los alumnos no habían estado nunca sumergidos en un tipo de enseñanza de este tipo. Si me empeñaba en seguir mis ideales, los alumnos se quejaban porque no entendían lo que les decía.</p>	<p>3.b. Describe cómo reaccionó ella ante esta nueva situación docente y las consecuencias que se derivaron.</p>		<p><b>De recuperación y reconstrucción</b> de su propia actuación.</p> <p><b>De análisis</b> de las consecuencias que se derivaron de intentar emplear el inglés a toda costa en el nuevo contexto escolar.</p>	<p>Se trata de un proceso autorregulador sobre su propia práctica que tuvo lugar independientemente del portafolio.</p> <p><b>De puesta en práctica de una actuación</b> para hacer frente a la nueva situación docente basada en su experiencia anterior: usar el inglés a toda costa.</p> <p><b>De toma de conciencia</b> de un problema: la actuación que había aplicado en la escuela anterior no funcionaba en esta.</p> <p><b>Búsqueda de una explicación:</b> No funcionaba porque los alumnos no estaban familiarizados con la metodología AICLE.</p> <p>Se trata de procesos autorreguladores sobre su propia práctica que tuvieron lugar independientemente del portafolio.</p>	
<p>Entendí entonces, que no debía ser extremista, tal y como comentaba antes, y decidí escuchar a mis alumnos, sus necesidades. Después de cierto tiempo de tira y afloja, llegamos a encontrar un punto medio entre L1 y lengua meta, y creo que fue un proceso fructífero para todos nosotros. Aun así, considero que es</p>	<p>3.c. Describe los cambios que como consecuencia decidí introducir en su actuación docente, las repercusiones que tuvieron y las conclusiones que extrae:</p> <p>- Opina que es complicado encontrar el equilibrio entre el uso de la LM y la L1.</p> <p>- Expone cómo deben</p>		<p><b>De recuperación y reconstrucción</b> de los cambios que introdujo en su actuación.</p> <p><b>De análisis</b> de la nueva actuación aplicada en este contexto escolar y las consecuencias que se derivaron.</p> <p><b>De análisis</b> de las ideas que extrae de la experiencia en este centro.</p> <p><b>De valoración</b> de la experiencia en el segundo centro.</p>	<p><b>De búsqueda de una solución</b> para hacer frente al problema.</p> <p><b>De toma de conciencia</b> de que no siempre es contraproducente emplear la L1 en clase, especialmente en los niveles iniciales. (Toma conciencia de las dificultades que se pueden derivar del uso de la LM en el aula en contextos adversos).</p> <p><b>De transformación de su actuación:</b> deja de ser extremista y</p>	



PÁRRAFO 7: El uso de la lengua meta en clase de LE y sus recientes experiencias docente					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
<p><i>complicado encontrar este equilibrio. Deberemos ser sensibles a las demandas de nuestros alumnos, pero a la vez exigentes con ellos y con nosotros mismos.</i></p>	<p>actuar los profesores para conseguirlo.</p>		<p>De <b>reestructuración</b> de las creencias sobre este tema.</p>	<p>decide escuchar a sus alumnos, sus necesidades, para hacer frente al malestar que se había creado por el uso excesivo del inglés.</p> <p><b>De toma de conciencia</b> de que a partir del cambio introducido encontraron un equilibrio entre el uso de la lengua meta y la L1 en clase de inglés LE y el proceso de acomodación fue fructífero para ambas partes.</p> <p>Se trata de procesos autorreguladores sobre su propia práctica que tuvieron lugar independientemente del portafolio.</p> <p><b>De toma de conciencia de una dificultad:</b> el proceso de equilibrar el uso de la LM y la L1 en clase de LE es complicado.</p> <p><b>De búsqueda de una posible solución</b> para hacer frente a esta situación (forma de planificación de una actuación): el profesor debe ser capaz de analizar el perfil del alumnado y sus necesidades para actuar de acorde a ello y hacer que el aprendizaje sea significativo.</p>	

#### 4.1.2. Síntesis

##### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- Toma de conciencia de	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL Su experiencia docente pone de relieve las ventajas que presenta el uso de la lengua meta en clase como lengua vehicular.	Durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: <b>Informa</b> de que retoma el tema del uso de la lengua meta en el aula LE y de que para argumentar las ventajas que presenta el uso de la lengua meta en clase se va a basar en su experiencia docente.	<b>De puesta en relación</b> del contenido del artículo sobre el uso de la lengua meta en el aula con su práctica docente.  Este proceso lleva implícito otros de focalización y observación de su práctica docente.	
	ACTUACIÓN DOCENTE Las ventajas que presenta el uso de la lengua meta en clase como lengua vehicular.	Durante su actuación docente y elaboración de portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Subyace a la referencia que hace sobre el hecho de que su experiencia docente pone de relieve las ventajas que presenta el uso de la lengua meta en clase.  <b>Argumenta</b> las ventajas que supone usar la lengua meta en clase a partir de su primera experiencia docente como profesora de inglés.	<b>De focalización y observación</b> de su práctica docente reciente en escuelas municipales.  <b>De análisis</b> de por qué considera, a partir de su experiencia docente, que el uso de la lengua meta en clase presenta ventajas.	El proceso cognitivo de focalización y observación es implícito.
	ACTUACIÓN DOCENTE Estar ante una situación problemática en su práctica docente.	Durante su experiencia previa como docente.	ACTO COMUNICATIVO: Subyace a la descripción que realiza del contexto nuevo en el que tuvo que empezar a dar clases de inglés en una escuela municipal.	<b>De recuperación y reconstrucción de pasajes concretos de una experiencia</b> docente nueva a la que tuvo que hacer frente: dar clases de inglés en una escuela municipal en la que seguía la metodología AICLE.	En este caso, cabe llamar la atención de que proceso cognitivo no propicia el desarrollo del proceso autorregulador, sino su recuperación puesto que éste último tuvo lugar previamente a la elaboración del portafolio.

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>Los aprendizajes que desarrolló con la consulta bibliográfica que realizó:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qué significan las siglas AICLE.</li> <li>- Qué se entiende por esa metodología.</li> </ul> <p>Lo que le aportaron:</p> <p>Le ayudaron a comprender y responder mejor a lo que se pedía en este nuevo contexto docente.</p>	<p>Durante la elaboración del portafolio.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p><b>Describe</b> cómo procedió para afrontar el problema que tenía y explica qué se entiende por AICLE.</p> <p><i>Después de... describí...</i></p> <p>- Explica qué se entiende por AICLE.</p>	<p><b>De recuperación y reconstrucción de pasajes concretos de una experiencia docente nueva a la que tuvo que hacer frente: cómo procedió para intentar solventar el problema con el que se encontró.</b></p>	
	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL / ACTUACIÓN DOCENTE</p> <p>La primera experiencia docente como maestra de inglés en una escuela municipal fue totalmente positiva porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Los alumnos ya estaban acostumbrados a esa metodología.</li> <li>* Los alumnos no tenían dificultades para interactuar en lengua inglesa.</li> </ul>	<p>Probablemente este proceso autorregulador de toma de conciencia se inicia durante su actuación docente pero se acaba de completar durante la elaboración del portafolio.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p><b>Describe y valora</b> cómo le fue la experiencia de aplicar la metodología AICLE en las clases de Nutrición de 5º de primaria.</p> <p><b>Expone</b> los motivos por los cuales considera que la experiencia fue totalmente positiva.</p> <p><i>Puedo decir que ...</i></p>	<p><b>De valoración de cómo fue la experiencia de aplicar en el primer centro la metodología AICLE en las clases de Nutrición de 5º de primaria.</b></p>	
	<p>ACTUACIÓN DOCENTE</p> <p>Las diferencias que presentan ambas experiencias docentes en escuelas municipales respecto a la metodología que seguían y el nivel que alcanzaban los alumnos en inglés.</p>	<p>Durante su práctica docente.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p><b>Describe</b> la nueva situación docente en contraposición a la vivida antes.</p> <p><i>Pronto me di cuenta de...</i></p>	<p><b>De recuperación y reconstrucción de pasajes concretos de la siguiente experiencia docente en un centro en el cual no se seguía la metodología AICLE.</b></p> <p><b>De comparación y contraste de las dos experiencias vividas en ambos centros.</b></p>	<p>Se trata de un proceso autorregulador sobre su propia práctica que tuvo lugar independientemente del portafolio.</p>

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
	<p>ACTUACIÓN DOCENTE</p> <p>Tiene un problema: la actuación de hablar en inglés a toda costa no funciona con los alumnos de este centro porque no están familiarizados con la metodología AICLE.</p>	<p>Durante su práctica docente.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p><b>Describe</b> cómo reaccionó ella ante esta nueva situación docente y describe las consecuencias que se derivaron.</p> <p><i>Rápidamente me di cuenta de...</i></p>	<p><b>De análisis</b> de las consecuencias que se derivaron de intentar emplear el inglés a toda costa.</p>	<p>Se trata de procesos autorreguladores sobre su propia práctica que tuvieron lugar independientemente del portafolio.</p>
	<p>ACTUACIÓN DOCENTE</p> <p>No siempre es contraproducente emplear la L1 en clase, especialmente en los niveles iniciales. (Toma conciencia de las dificultades que se pueden derivar del uso de la LM en el aula en contextos adversos).</p>	<p>Durante su práctica docente.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p><b>Describe</b> los cambios que como consecuencia decidió introducir en su actuación docente</p> <p><i>Entendí entonces que...</i></p>	<p><b>De recuperación y reconstrucción</b> de los cambios que introdujo en su actuación.</p> <p><b>De reestructuración de creencias.</b></p>	<p>Se trata de procesos autorreguladores sobre su propia práctica que tuvieron lugar independientemente del portafolio.</p> <p>El proceso cognitivo de reestructuración de creencias se va consolidando a lo largo de sus experiencias docentes en los dos colegios y, como consecuencia, de la lectura de la bibliografía especializada.</p>
	<p>ACTUACIÓN DOCENTE</p> <p>A partir del cambio introducido en las clases de la segunda escuela respecto al uso del inglés encontraron el equilibrio entre el uso de la lengua meta y la L1 en clase de lengua extranjera; y el proceso de acomodación fue fructífero para ambas partes.</p>	<p>Durante su práctica docente.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p><b>Describe</b> los cambios que como consecuencia decidió introducir en su actuación docente, las repercusiones que tuvieron y las conclusiones que extrae.</p>	<p><b>De análisis</b> de la nueva actuación aplicada en el segundo contexto escolar y las consecuencias que se derivaron.</p>	<p>Se trata de procesos autorreguladores sobre su propia práctica que tuvieron lugar independientemente del portafolio.</p>
	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>De una dificultad: es complicado encontrar el equilibrio entre el uso de la L1 y la LM en clase.</p>	<p>Durante el proceso de elaboración del portafolio</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p><b>Valora</b> como complicado encontrar el equilibrio entre el uso de la L1 y la LM en clase.</p> <p><i>Aún así, considero que es complicado...</i></p>	<p><b>De análisis</b> de las ideas que extrae de la experiencia en el segundo centro.</p>	

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De búsqueda de una solución para	ACTUACIÓN DOCENTE El problema docente con el que se encuentra: no conoce la metodología AICLE que aplican en el centro de la primera experiencia: búsqueda de bibliografía sobre el tema	Durante su práctica docente.	ACTO COMUNICATIVO: <b>Describe</b> cómo procedió para afrontar el problema que tenía.	<b>De reconstrucción y recuperación de pasajes concretos de una experiencia</b> docente nueva a la que tuvo que hacer frente: dar clases de inglés en una escuela municipal en la que seguía la metodología AICLE.	Se trata de procesos autorreguladores sobre su propia práctica que tuvieron lugar independientemente del portafolio.
	ACTUACIÓN DOCENTE Hacer frente al problema de que la metodología AICLE no funcionaba en el segundo centro porque los alumnos no estaban familiarizados con este enfoque ni tenían el nivel de inglés suficiente.	Durante su práctica docente.	ACTO COMUNICATIVO: <b>Describe</b> los cambios que como consecuencia decidió introducir en su actuación docente para hacer frente al hecho de que la metodología no funcionaba.  De aquí subyace el proceso autorregulador de búsqueda de una solución.	<b>De reconstrucción y recuperación de su propia actuación en el segundo centro y de análisis de las consecuencias</b> que se derivaron de intentar emplear el inglés a toda costa.	Se trata de procesos autorreguladores sobre su propia práctica que tuvieron lugar independientemente del portafolio.
- De búsqueda de una explicación	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL Hacer frente a esta situación (forma de planificación de una actuación): el profesor debe ser capaz de analizar el perfil del alumnado y sus necesidades para actuar de acorde a ello y hacer que el aprendizaje sea significativo.	Durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: <b>Expone</b> las conclusiones que extrae de la segunda experiencia:  - Opina que es complicado encontrar el equilibrio entre el uso de la LM y la L1.  - Expone cómo deben actuar los profesores para conseguirlo.	<b>De análisis de las ideas que</b> extrae de la experiencia en el segundo centro.	
	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL  Sobre por qué considera, a partir de su experiencia docente, que le uso de la lengua meta en clase presenta ventajas.	Durante su práctica docente, previa a la elaboración del portafolio, y durante el proceso de elaboración del mismo.	ACTO COMUNICATIVO: <b>Argumenta</b> las ventajas que supone usar la lengua meta en clase a partir de su primera experiencia como profesora.	<b>De análisis de por qué considera,</b> a partir de su experiencia docente, que el uso de la lengua meta en clase presenta ventajas.	

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>Sobre por qué la experiencia en la primera escuela fue positiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Los alumnos ya estaban acostumbrados a esa metodología.</li> <li>* Los alumnos no tenían dificultades para interactuar en lengua inglesa.</li> </ul>	Durante su práctica docente, previa a la elaboración del portafolio, y durante el proceso de elaboración del mismo.	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p><b>Expone</b> los motivos por los cuales considera que la experiencia fue totalmente positiva.</p> <p><i>Puedo decir que ...</i></p>	<p>De <b>valoración</b> de cómo fue la experiencia en el primer centro de aplicar la metodología AICLE en las clases de Nutrición de 5° de primaria.</p>	
	<p>ACTUACIÓN DOCENTE</p> <p>Sobre por qué la metodología AICLE no funcionaba en la segunda escuela municipal.</p>	Durante su práctica docente.	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p><b>Describe</b> cómo reaccionó ella ante la segunda situación docente.</p>	<p>De <b>análisis</b> de las consecuencias que se derivaron de intentar emplear el inglés a toda costa en el nuevo contexto escolar.</p>	Se trata de procesos autorreguladores sobre su propia práctica que tuvieron lugar independientemente del portafolio.
- De puesta en práctica de una actuación	<p>ACTUACIÓN DOCENTE</p> <p>La solución hallada para hacer frente al problema de conocer la metodología AICLE: lectura de bibliografía especializada.</p>	Durante su práctica docente.	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p><b>Describe</b> cómo procedió para afrontar el problema que tenía.</p>	<p>De <b>recuperación y reconstrucción de pasajes concretos de una experiencia</b> docente nueva a la que tuvo que hacer frente; cómo procedió para intentar solventar el problema de tener que dar clases de inglés en una escuela municipal en la que seguía una metodología desconocida para ella: AICLE.</p>	Se trata de procesos autorreguladores sobre su propia práctica que tuvieron lugar independientemente del portafolio.
	<p>ACTUACIÓN DOCENTE</p> <p>Usar el inglés a toda costa para hacer frente a la nueva situación docente basada en su experiencia anterior.</p>	Durante su práctica docente.	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p><b>Describe</b> cómo reaccionó ella ante la segunda situación docente.</p>	<p>De <b>recuperación y reconstrucción</b> de su propia actuación en el segundo centro escolar.</p>	Se trata de procesos autorreguladores sobre su propia práctica que tuvieron lugar independientemente del portafolio.
- Transformación de su actuación	<p>ACTUACIÓN DOCENTE</p> <p>Deja de ser extremista y decide escuchar a sus alumnos, sus necesidades, para hacer frente al malestar que se había creado por el uso excesivo del inglés.</p>	Durante su práctica docente.	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p><b>Describe</b> los cambios que como consecuencia decidió introducir en su actuación docente</p> <p><i>Entendí entonces que ...</i></p>	<p>De <b>recuperación y reconstrucción</b> de los cambios que introdujo en su actuación en el segundo centro escolar.</p>	Se trata de procesos autorreguladores sobre su propia práctica que tuvieron lugar independientemente del portafolio.

## **b) Breve informe:**

En este párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- Toma de conciencia de que su experiencia docente pone de relieve las ventajas que presenta el uso de la lengua meta en clase como lengua vehicular.
- Toma de conciencia de las ventajas que presenta el uso de la lengua meta en clase como lengua vehicular.
- Toma de conciencia, cuando empieza su primera experiencia como profesora de inglés en una escuela municipal, de encontrarse ante un problema: no conoce la metodología AICLE que aplican en el centro.
- Toma de conciencia de los aprendizajes que ha desarrollado mediante la consulta bibliográfica especializada que ha realizado: ahora sabe qué significa AICLE, qué se entiende por esta metodología. Es decir, la consulta bibliográfica le ha ayudado a comprender y responder mejor a lo que se le pedía en el nuevo contexto docente.
- Toma de conciencia y evaluación de la primera experiencia docente como totalmente positiva porque los alumnos ya estaban acostumbrados a esa metodología y no tenían dificultades para interactuar en lengua inglesa.
- Toma de conciencia de las diferencias que presentan ambas experiencias como maestra de inglés en escuelas municipales respecto a la metodología que siguen y el nivel que alcanzan los alumnos en esta lengua.
- Toma de conciencia de que la decisión de hablar en inglés a toda costa en las clases en el segundo centro no funciona porque los alumnos no están familiarizados con la metodología AICLE.
- Toma de conciencia de que no siempre es contraproducente emplear la L1 en clase, especialmente en los niveles iniciales.
- Toma de conciencia de que a partir del cambio introducido en las clases del segundo centro respecto al uso de la L1 en clase encontraron el equilibrio entre el uso de la lengua meta y la L1; y el proceso de acomodación fue fructífero para ambas partes.
- Toma de conciencia de una dificultad: es complicado encontrar el equilibrio en el uso de la L1 y la LM en clase de LE.
- Búsqueda de una solución para el problema docente con el que se encuentra: no conoce la metodología AICLE que aplican en el primer centro: búsqueda de bibliografía sobre el tema.
- Búsqueda de una solución para hacer frente al problema de que la metodología AICLE no funciona en el segundo centro porque los alumnos no están familiarizados con este enfoque ni tienen el nivel de inglés suficiente.
- Búsqueda de una solución para hacer frente a la dificultad de encontrar el equilibrio en el uso de la L1 y la LM en clase de LE: el profesor debe ser capaz de analizar el perfil del alumnado y sus necesidades para actuar de acorde a ello y hacer que el aprendizaje sea significativo.
- Búsqueda de una explicación sobre por qué considera, a partir de su experiencia como docente, que el uso de la lengua meta en clase presenta ventajas.
- Búsqueda de una explicación sobre por qué la experiencia en la primera escuela fue positiva: Los alumnos ya estaban acostumbrados a esa metodología y no tenían dificultades para interactuar en lengua inglesa.
- Búsqueda de una explicación sobre por qué la metodología AICLE no funcionaba en la segunda escuela municipal.

- Puesta en práctica de la solución hallada para hacer frente al problema de no conocer la metodología AICLE: lectura de la bibliografía especializada.
- Puesta en práctica de la actuación de usar el inglés a toda costa para hacer frente a la nueva situación docente basada en su experiencia anterior en el primer centro.
- Transformación de su actuación para afrontar los problemas surgidos del hecho de que la metodología AICLE no funcione en el segundo centro: Deja de ser extremista y decide escuchar a sus alumnos, sus necesidades, para hacer frente al malestar que se había creado por el uso excesivo del inglés.

Respecto a estos procesos autorreguladores, cabe también llamar la atención de que algunos de ellos se producen en relación con **su práctica docente en concreto, previamente a la elaboración del portafolio; otros durante la elaboración de este documento; y otros incluso parecen iniciarse durante su práctica docente y acabar de consolidarse durante la elaboración del portafolio.**

#### **Procesos mediante los cuales la alumna regula su actuación docente (previos a la elaboración de portafolio):**

- Toma de conciencia, cuando empieza su primera experiencia como profesora de inglés en una escuela municipal, de encontrarse ante un problema: no conoce la metodología AICLE que aplican en el centro.
- Búsqueda de una solución para el problema docente con el que se encuentra: no conoce la metodología AICLE que aplican en el primer centro: búsqueda de bibliografía sobre el tema.
- Puesta en práctica de la solución hallada para hacer frente al problema de no conocer la metodología AICLE: lectura de la bibliografía especializada.
- Toma de conciencia de las diferencias que presentan ambas experiencias como maestra de inglés en escuelas municipales respecto a la metodología que siguen y el nivel que alcanzan los alumnos en esta lengua.
- Puesta en práctica de la actuación de usar el inglés a toda costa para hacer frente a la nueva situación docente basada en su experiencia anterior en el primer centro.
- Toma de conciencia de que la decisión de hablar en inglés a toda costa en las clases en el segundo centro no funciona.
- Busca una explicación sobre por qué la metodología AICLE no funcionaba en la segunda escuela municipal: porque los alumnos no están familiarizados con esa metodología.
- Toma de conciencia de que no siempre es contraproducente emplear la L1 en clase, especialmente en los niveles iniciales.
- Búsqueda de una solución para hacer frente al problema de que la metodología AICLE no funciona en el segundo centro porque los alumnos no están familiarizados con este enfoque ni tienen el nivel de inglés suficiente.
- Transformación de su actuación para afrontar los problemas surgidos del hecho de que la metodología AICLE no funcione en el segundo centro: Deja de ser extremista y decide escuchar a sus alumnos, sus necesidades, para hacer frente al malestar que se había creado por el uso excesivo del inglés.
- Toma de conciencia de que a partir del cambio introducido en las clases del segundo centro respecto al uso de la L1 en clase encontraron el equilibrio entre el uso de la lengua meta y la L1; y el proceso de acomodación fue fructífero para ambas partes.



**Procesos mediante los cuales la alumna regula su proceso formativo y desarrollo profesional durante la elaboración del portafolio:**

- Toma de conciencia de que su experiencia docente pone de relieve las ventajas que presenta el uso de la lengua meta en clase como lengua vehicular.
- Toma de conciencia de los aprendizajes que ha desarrollado mediante la consulta bibliográfica especializada que ha realizado: ahora sabe qué significa AICLE, qué se entiende por esta metodología. Es decir, la consulta bibliográfica le ha ayudado a comprender y responder mejor a lo que se le pedía en el nuevo contexto docente.
- Toma de conciencia de una dificultad: es complicado encontrar el equilibrio en el uso de la L1 y la LM en clase de LE.
- Búsqueda de una solución para hacer frente al problema de que la metodología AICLE no funciona en el segundo centro porque los alumnos no están familiarizados con este enfoque ni tienen el nivel de inglés suficiente.

**Procesos mediante los cuales la alumna regula tanto su actuación docente como su proceso formativo y desarrollo profesional previamente a la redacción del portafolio y a través de los procesos reflexivos que genera durante la elaboración del documento:**

- Toma de conciencia de las ventajas que presenta el uso de la lengua meta en clase como lengua vehicular.
- Toma de conciencia y evaluación de la primera experiencia docente como totalmente positiva.
- Búsqueda de una explicación sobre por qué considera, a partir de su experiencia como docente, que el uso de la lengua meta en clase presenta ventajas.
- Búsqueda de una explicación sobre por qué la experiencia en la primera escuela fue positiva: Los alumnos ya estaban acostumbrados a la metodología AICLE y no tenían dificultades para interactuar en lengua inglesa.

Como puede observarse, Lafayette manifiesta procesos tanto pertenecientes a la fase de concienciación de la autorregulación (toma de conciencia), como a la fase de control (búsqueda de soluciones, transformación de actuaciones).

Todos estos procesos tienen lugar gracias a que previamente Lafayette se ha involucrado en distintos procesos cognitivos:

- De focalización de su atención y observación
- De recuperación y reconstrucción de determinados pasajes de su práctica docente reciente
- De puesta en relación
- De análisis
- De comparación y contraste

- De reestructuración de sus creencias sobre el uso de la L1 y la LM en clase a partir de su experiencia docente en el segundo centro
- De valoración

Para identificar qué proceso cognitivo de los anteriores ha estimulado cada proceso autorregulador, consúltase la tabla del apartado anterior. No obstante, es importante remarcar que hay procesos cognitivos que no propician el desarrollo **de un proceso autorregulador, sino su recuperación puesto que este último tuvo lugar previamente a la elaboración del portafolio y el proceso cognitivo ayuda a recuperarlo en el momento en que la alumna reflexiona sobre la muestra 1**. Por ejemplo, Lafayette recupera el proceso autorregulador de toma de conciencia de encontrarse ante un problema porque no conoce la metodología AICLE cuando empieza su primera experiencia como profesora de inglés a partir de un proceso cognitivo de focalización, observación y reconstrucción de esta experiencia en relación con el tema de la muestra 1.

## 5. UNIDAD TEMÁTICA 1b: Aportaciones de la muestra

### 5.1.1. Análisis interpretativo

Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
8	<p>En definitiva, la lectura del artículo de Nussbaum en referencia al uso de la lengua meta en el aula de ELE ha tenido algunos efectos sobre mi formación: me ha permitido revisar algunos conceptos trabajados en el curso y profundizar en algunos de ellos. Además, he podido relacionarlos con experiencias propias, que han dotado de significatividad lo que ya había trabajado teóricamente. Por otra parte, las distintas reflexiones que me ha despertado, me han permitido, de manera inconsciente, empezar a crear unas bases que guiaran mi futuro trabajo y que ya empiezan a configurar el talante que caracterizará mis clases de español como lengua extranjera.</p>	<p>Lafayette emplea el marcador finalizador <i>en definitiva</i> para concluir la reflexión. Para cerrar el discurso Lafayette se centra en resumir lo que ha supuesto para ella la lectura del artículo de Nussbaum:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Por un lado, le ha permitido revisar y profundizar en algunos de los conceptos trabajados en el curso.</li> <li>- Por otro, ha podido relacionarlos con su experiencia docente y, por tanto, dotarlos de significación al añadir una perspectiva práctica, y no solo teórica.</li> <li>- Y por último, las reflexiones que le ha estimulado su lectura le ha permitido <i>empezar a crear unas bases que guiarán su futuro trabajo</i>, las cuales <i>ya empiezan a configurar el talante que caracterizará sus clases de español como lengua extranjera</i>.</li> </ul>

**Concreción del análisis en los siguientes aspectos:**

PÁRRAFO 8	TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESO AUTORREGULADOR	NOTAS
	<p>En definitiva, la lectura del artículo de Nussbaum en referencia al uso de la lengua meta en el aula de ELE ha tenido algunos efectos sobre mi formación: me ha permitido revisar algunos conceptos trabajados en el curso y profundizar en algunos de ellos. Además, he podido relacionarlos con experiencias propias, que han dotado de significatividad lo que ya había trabajado teóricamente. Por otra parte, las distintas reflexiones que me han despertado, de manera permitida, de manera inconsciente, empezaron a crear unas bases que guiarán mi futuro trabajo y que ya empiezan a configurar el talento que caracterizará mis clases de español como lengua extranjera.</p>	<p>1. <b>Informa</b> sobre qué le ha aportado la lectura del artículo de Nussbaum.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Polifonía</li> <li>- Personas del discurso: Yo: alumna</li> <li>- Tiempos: pretérito perfecto / imperfecto</li> <li>- Marcador finalizador: <i>en definitiva</i></li> <li>- Marcador aditivo: <i>además</i></li> <li>- Marcador distribuidor: <i>por otra parte</i></li> </ul> <p>MARCAS AUTORREGULADORAS:</p> <p>[...] <i>ha tenido algunos efectos sobre mi formación...</i></p> <p>[...] <i>me ha permitido revisar...</i></p> <p>[...] <i>he podido...</i></p> <p>[...] <i>las distintas reflexiones que me ha despertado me han permitido...</i></p>	<p><b>De focalización y observación</b> de su propio proceso formativo.</p> <p><b>De análisis</b> de lo que le ha aportado la lectura del artículo de Nussbaum a su proceso formativo y desarrollo profesional.</p> <p><b>De puesta en relación</b> del artículo con algunos de los conceptos y contenidos trabajados en el curso y experiencias docentes propias.</p>	<p><b>De toma de conciencia</b> de los efectos que la lectura ha tenido para su formación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le ha permitido revisar y profundizar en algunos de los conceptos trabajados en el curso.</li> <li>- Relacionarlos con experiencias docentes propias, dotando de significado lo trabajado teóricamente.</li> <li>- Y empezar a crear las bases que guiarán su futuro trabajo, las cuales ya empiezan a configurar el talento que caracterizará sus clases de español LE.</li> </ul>	

### 1.1.1. Síntesis

#### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De toma de conciencia	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>Los efectos que la lectura del artículo de Nussbaum ha tenido en su formación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le ha permitido revisar y profundizar en algunos de los conceptos trabajados en el curso.</li> <li>- Relacionarlos con experiencias docentes propias, lo cual le ha permitido otorgar más sentido a todo lo trabajado teóricamente.</li> <li>- Y empezar a crear las bases que guiarán su futuro trabajo, las cuales ya empiezan a configurar el talante que caracterizará sus clases de español LE.</li> </ul>	<p>En el momento de elaboración del portafolio.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:  <b>Informa</b> sobre lo que le ha aportado la lectura del artículo de Nussbaum.</p> <p>[...] <i>ha tenido algunos efectos sobre mi formación...</i>          [...] <i>me ha permitido revisar...</i>          [...] <i>he podido...</i>          [...] <i>he podido relacionarlos con experiencias propias, que han dotado...</i>          [...] <i>las distintas reflexiones que me ha despertado me han permitido...</i></p>	<p><b>De focalización y observación</b> de su propio proceso formativo.</p> <p><b>De análisis</b> de lo que le ha aportado la lectura del artículo de Nussbaum a su proceso formativo y desarrollo profesional.</p> <p><b>De puesta en relación</b> del artículo con algunos de los conceptos y contenidos trabajados en el curso y experiencias docentes propias.</p>	

**b) Breve informe:**

En este párrafo Lafayette manifiesta un único proceso autorregulador:

- Toma de conciencia de los efectos que la lectura del artículo de Nussbaum ha tenido en su formación: le ha permitido revisar y profundizar en algunos de los conceptos trabajados en el curso, relacionarlos con experiencias docentes propias, lo cual le ha ayudado a otorgar más sentido a todo y empezar a crear las bases que guiarán su futuro trabajo, las cuales ya empezaban a configurar el talante que caracterizará sus clases de español LE.

Se trata de un proceso autorregulador que se da en relación con su proceso formativo y desarrollo profesional durante la elaboración del portafolio, y como consecuencia, de varios procesos cognitivos: de focalización y observación de su propio proceso formativo, de análisis de lo que le ha aportado la lectura del artículo de Nussbaum a su proceso formativo y desarrollo profesional, y de puesta en relación del artículo con algunos de los conceptos y contenidos trabajados en el curso y experiencias docentes propias.

## II. INFORME ANALÍTICO DEL PRIMER BORRADOR DE LA REFLEXIÓN DE LA PRIMERA MUESTRA DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO

A continuación se presenta el informe analítico del primer borrador de la primera muestra realizado por la alumna Lafayette y perteneciente al Portafolio del Certificado.

### 1. Rasgos discursivos que denotan procesos autorreguladores

#### 1.1. Estructura y temas

En primer lugar, en cuanto a la estructura, Lafayette en el borrador 1 presenta toda la reflexión sobre la muestra 1 en un texto unitario en el que no indica dónde acaba la presentación de la muestra y dónde empieza la reflexión sobre la misma, aunque el lector puede diferenciar ambas partes por la temática que se aborda. La parte de la reflexión, la que interesa para este estudio, está organizada en ocho párrafos de muy desigual extensión (véase el anexo XV).

Por otra parte, cabe hacer referencia a que Lafayette estructura discursivamente la reflexión en tres hipertemas y de uno de ellos, como puede observarse a continuación, se derivan otros estrechamente relacionados con el principal:

**a) Las aportaciones de la muestra.**

**b) El uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera (LE).**

- *El plurilingüismo y el multilingüismo: necesidad de desarrollar una educación bilingüe.*
- *Dudas sobre el uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera.*
- *Los métodos y los enfoques de didáctica de lenguas extranjeras y el uso de la lengua primera (L1) y la lengua meta (LM) en clase de lengua extranjera.*
- *Nussbaum y el uso de la L1 y la LM en clase de lengua extranjera.*
- *El uso de la LM en clase de LE y sus recientes experiencias docentes.*

**c) Las teorías interaccionistas y el proceso de aprendizaje de lenguas.**

Como puede deducirse, el hipertema *Las aportaciones de la muestra* claramente guarda relación con el proceso formativo de Lafayette y su desarrollo profesional en el campo de la didáctica de ELE / LLEE (aprendizajes y conocimientos adquiridos, confirmación y reestructuración de creencias). En cuanto a los otros dos hipertemas, la alumna alterna pasajes en los se centra en la explicación de conceptos y, por tanto, en la exposición de conocimientos, con otros que tienen como eje la reflexión sobre lo que ha supuesto la muestra 1 y otros aspectos relacionados para su proceso formativo, desarrollo profesional y actuación docente.

Por último, cabe decir que Lafayette distribuye los temas a lo largo de la reflexión sobre la muestra 1 de la siguiente manera:

HIPERTEMAS	PÁRRAFOS	SUBTEMA/S	PÁRRAFOS
<b>Tema 1:</b> Aportaciones de la muestra.	1 y 8	-----	-----
<b>Tema 2:</b> El uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera.	Del 2 al 5, y el 7	2.1. <i>El plurilingüismo y el multilingüismo: necesidad de desarrollar una educación bilingüe.</i>	2
		2.2. <i>Dudas sobre el uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera.</i>	3
		2.3. <i>Los métodos y los enfoques de didáctica de lenguas extranjeras y el uso de la lengua primera (L1) y la lengua meta (LM) en clase de lengua extranjera.</i>	4
		2.4. <i>Nussbaum y el uso de la L1 y la LM en clase de lengua extranjera.</i>	5
		2.5. <i>El uso de la LM en clase de LE y sus recientes experiencias docentes.</i>	7
<b>Tema 3:</b> Las teorías interaccionistas y el proceso de aprendizaje de lenguas.	6	-----	-----

**Tabla II.1.** Temas del primer borrador de la reflexión sobre la primera muestra del PC.  
Fuente: Elaboración propia.

## 1.2. Estilo

Lafayette presenta un discurso en el que alterna un estilo marcadamente personal con pasajes con un estilo pretendidamente distanciado.

El estilo personal coincide principalmente con pasajes en los que la alumna centra la reflexión en su actuación docente, proceso formativo y desarrollo profesional, y se manifiesta mediante la utilización de:

- La primera persona en la mayoría de ocasiones para hablar sobre lo que le ha aportado la muestra, experiencias docentes relacionadas, creencias en estadios iniciales y posteriores, interrogantes que se plantea, etc.
- Elementos de opinión como: *ideas previas, visión, opinión fundamentada, creo, considero que*, etc.
- El uso de formas léxicas que expresan su actitud respecto a lo que dice:
- Marcadores de manifestación de certeza: *sí que es cierto que, obviamente*, etc.
- Verbos modales: *debemos, deberemos*.
- Léxico y expresiones de valoración como: *iban por el buen camino, lo más óptimo, lo mejor, demasiado extremista, totalmente positiva, extremista, proceso fructífero, es complicado*, etc.
- Cuantificadores e intensificadores como: *muchos otros, mucho más, me he visto involucrada, sin ni siquiera, sin experiencia alguna, me empecé en*, etc.

Normalmente se trata de secuencias textuales argumentativas. Por ejemplo, en el párrafo 1 la alumna argumenta por qué ha seleccionado la muestra 1:

*«He seleccionado esta muestra, ya que me ha permitido contrastar mis experiencias personales como docente y sus resultados, con la teoría propuesta por Nussbaum. Ahora, puedo afirmar que mis ideas previas, mostradas en el punto de partida, en relación al uso de la lengua meta en el aula, iban por el buen camino. No obstante, la lectura de los distintos artículos de la revista Cuadernos de Pedagogía (número 395), incluyendo esta muestra, así como el trabajo de los distintos módulos de la asignatura Conceptos Básicos, me ha permitido reformular algunas de las ideas que tenía, como por ejemplo, la*

*eficacia del uso de formas híbridas y de cambios de lengua en las primeras fases de aprendizaje. Además, he podido adquirir y asimilar muchos otros conocimientos que antes me pasaban por alto (AICLE, CLIL, política lingüística para el aula). Como resultado, ahora parto de una visión mucho más global y fundamentada de cómo enseñar una lengua y de qué metodología partir».* (Párrafo 1, Anexo XV)

Por otra parte, el estilo distanciado se pone de relieve cuando Lafayette explica conceptos y proporciona información relativa a la historia de los enfoques metodológicos en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras. En estos casos:

- Emplea recursos propios de la explicación como la definición y la citación.

*Ejemplo de definición:*

*«Para empezar, la temática del texto me ha permitido ligarlo, obviamente al plurilingüismo y al multilingüismo muy presente en las escuelas. El primero hace referencia al conocimiento de varias lenguas por parte de un mismo individuo o grupo de individuos, mientras que el segundo se refiere a la coexistencia de varias lenguas en un mismo ámbito y a un mismo nivel».* (Párrafo 2, Anexo XV)

*Ejemplo de citación:*

*«En este sentido y en la misma línea, en el artículo, Nussbaum expone que “en las primeras fases del aprendizaje, el alumnado podrá participar en las actividades mediante cambios de lengua, recurso que actúa como andamiaje para poder realizar las tareas”».* (Párrafo 5, Anexo XV)

Mediante la citación Lafayette busca dar fiabilidad y autoridad a lo que dice a través de la voz de expertos.

- Predomina el uso de la tercera persona del singular.
- Domina el uso del presente de indicativo mediante el cual otorga al discurso un carácter intemporal y con valor universal.

Generalmente, se trata de secuencias textuales explicativas mediante las cuales Lafayette emplea el discurso con una función referencial para demostrar los conocimientos que tiene sobre el tema que aborda. Sirva como muestra el siguiente ejemplo:

*«Frente a los primeras propuestas como el Método basado en la gramática y la traducción en el que la L1 se podía considerar como vehículo de comunicación, surgen otros métodos como el Método directo, el Método audiolingüe y el Método audiovisual, que ponen acento sobre un práctica basada en la imitación natural, con un uso intensivo y exclusivo de la lengua objeto de aprendizaje. Esta postura, tal vez demasiado extremista, da paso, más tarde, a otros enfoques como el Enfoque comunicativo. Este último inicia una nueva etapa de moderación en la que todavía se mantiene preferencia por la lengua meta, pero se acepta el uso de la L1 en diversas situaciones».* (Párrafo 4, Anexo XV)

### 1.3. Las personas del discurso

#### 1.3.1. La inscripción de la persona en el texto

Tal como se ha comentado anteriormente, en el texto, aunque predomina el uso de la primera persona gramatical, Lafayette también emplea la tercera persona.

En cuanto a la primera persona, esta aparece tanto en su forma canónica de representación de la identidad (*yo, me, mi*) como en plural (*nosotros, nuestro*).

Con **yo / me / mi** se refiere a:

- *Yo – alumna curso postgrado ELE*

*«He seleccionado esta muestra, ya que me ha permitido contrastar mis experiencias personales como docente y sus resultados, con la teoría propuesta por Nussbaum. Ahora, puedo afirmar que mis ideas previas, mostradas en el punto de partida, en relación al uso de la lengua meta en el aula, iban por el*



buen camino. No obstante, la lectura de los distintos artículos de la revista Cuadernos de Pedagogía (número 395), incluyendo esta muestra, así como el trabajo de los distintos módulos de la asignatura Conceptos Básicos, me ha permitido reformular algunas de las ideas que tenía, como por ejemplo, la eficacia del uso de formas híbridas y de cambios de lengua en las primeras fases de aprendizaje». (Párrafo 1, Anexo XV)

➤ Yo – maestra / profesora

«Como maestra de educación infantil con conocimientos de inglés, este curso he tenido la oportunidad de trabajar como maestra substituta de la especialidad de lengua inglesa en diversas escuelas. He estado en escuelas donde, de pronto, me he visto involucrada en programas AICLE sin, si quiera, saber lo que esto significaba e implicaba. Después de investigar un poco, descubrí que AICLE significa Aprendizaje integrado de contenidos y lengua, que es la traducción literal del inglés Content and Language Integrated Learning». (Párrafo 7, Anexo XV)

Por otra parte, con **nosotros / nuestro** hace referencia:

➤ El colectivo de profesores/maestros.

«Y no podemos obviar que hoy en día, ambos fenómenos se dan en nuestras aulas». (Párrafo 2, Anexo XV)

➤ A la sociedad de la cual ella forma parte.

«Por otro lado, a lo largo de la última década se ha dado un importante fenómeno demográfico que nos ha comportado un nuevo contexto social, cuyas implicaciones tienen repercusión en nuestro sistema educativo». (Párrafo 2, Anexo XV)

➤ Al conjunto de alumnos del curso postgrado ELE.

«Como hemos visto numerosas veces a lo largo del curso, existen distintas motivaciones para aprender una lengua (propósitos profesionales, por gozo personal, como adaptación a un nuevo lugar, etc.).» (Párrafo 6, Anexo XV)

Por lo que se refiere a la **tercera personal** gramatical, Lafayette la usa tanto en singular como en plural para:

➤ Hablar de terceras personas:

«En mi caso, como maestra en Cataluña, puedo decir que la mayoría de mis alumnos/as son plurilingües, pues hablan al menos catalán y castellano». (Párrafo 2, Anexo XV)

«En este sentido y en la misma línea, en el artículo, Nussbaum expone que “en las primeras fases del aprendizaje, el alumnado podrá participar en las actividades mediante cambios de lengua, recurso que actúa como andamiaje para poder realizar las tareas”». (Párrafo 5, Anexo XV)

➤ Definir conceptos:

«Para empezar, la temática del texto me ha permitido ligarlo, obviamente al plurilingüismo y al multilingüismo muy presente en las escuelas. El primero hace referencia al conocimiento de varias lenguas por parte de un mismo individuo o grupo de individuos, mientras que el segundo se refiere a la coexistencia de varias lenguas en un mismo ámbito y a un mismo nivel». (Párrafo 2, Anexo XV)

➤ Proporcionar información sobre enfoques metodológicos en la didáctica de lenguas extranjeras:

«Frente a los primeras propuestas como el Método basado en la gramática y la traducción en el que la L1 se podía considerar como vehículo de comunicación, surgen otros métodos como el Método directo, el Método audiolingüe y el Método audiovisual, que ponen acento sobre una práctica basada en la imitación natural, con un uso intensivo y exclusivo de la lengua objeto de aprendizaje. Esta postura, tal vez demasiado extremista, da paso, más tarde, a otros enfoques como el Enfoque comunicativo. Este último inicia una nueva etapa de moderación en la que todavía se mantiene preferencia por la lengua meta, pero se acepta el uso de la L1 en diversas situaciones». (Párrafo 4, Anexo XV)

### 1.3.2. La polifonía

En el discurso de Lafayette se observa la aparición del recurso de la polifonía mediante el desdoblamiento del sujeto (véase párrafo 3) y la evocación del discurso ajeno (véanse párrafos 1, 3, 5, 6 y 8). Por ejemplo:

#### 1.3.2.1. Desdoblamiento del sujeto

«¿Cuál es la mejor manera de abordar una nueva lengua en un contexto como este? ¿Qué papel juega la lengua meta en el proceso de aprendizaje? ¿Tiene razón Nussbaum cuando propone su uso en el aula?» (Párrafo 3, Anexo XV)

En este ejemplo Lafayette recurre al desdoblamiento del sujeto para poner de manifiesto de forma explícita el diálogo interno que mantiene en algún momento consigo misma y de esta manera manifiesta un proceso autorregulador de búsqueda de una explicación.

#### 1.3.2.2. Evocación del discurso ajeno

##### ➤ Citas abiertas:

Lafayette emplea este modo de citación para, entre otras cosas, hablar de los aspectos que han tratado en un curso:

«Como hemos visto numerosas veces a lo largo del curso, existen distintas motivaciones para aprender una lengua (propósitos profesionales, por gozo personal, como adaptación a un nuevo lugar, etc.)». (Párrafo 6, Anexo XV)

Y reproducir textualmente las palabras de otros autores:

«También ahora sé que a esta producción se le llama aducto o input y que hace referencia a las “muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso”<sup>5</sup>. (Párrafo 3, Anexo XV)

«En este sentido y en la misma línea, en el artículo, Nussbaum expone que “en las primeras fases del aprendizaje, el alumnado podrá participar en las actividades mediante cambios de lengua, recurso que actúa como andamiaje para poder realizar las tareas”». (Párrafo 5, Anexo XV)

«Como dice Nussbaum en el artículo, las lenguas se aprenden cuando se usan de forma significativa, es decir, para propósitos concretos». (Párrafo 6, Anexo XV)

De este modo, a partir de la evocación en cita abierta del discurso ajeno, la alumna manifiesta la toma de conciencia de lo que le ha reportado alguna lectura, actuación y/o fenómeno.

### 1.4. La situación en el tiempo

En el discurso conviven los tres planos temporales: pasado, presente y futuro, aunque predomina mucho más el segundo.

Lafayette se sitúa en el **presente** para:

##### ➤ Hablar sobre lo que le ha aportado la muestra:

«En definitiva, la lectura del artículo de Nussbaum en referencia al uso de la lengua meta en el aula de ELE ha tenido algunos efectos sobre mi formación: me ha permitido revisar algunos conceptos trabajados

---

<sup>5</sup> Martín Peris, E. et al. 1997-2010. Diccionario de términos clave de ELE. [En línea] Madrid: Instituto Cervantes. Documento disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm). [Consulta: 10 de febrero de 2010] .

en el curso y profundizar en algunos de ellos. Además, he podido relacionarlos con experiencias propias, que han dotado de significatividad lo que ya había trabajado teóricamente. Por otra parte, las distintas reflexiones que me ha despertado, me han permitido, de manera inconsciente, empezar a crear unas bases que guiaran mi futuro trabajo y que ya empiezan a configurar el talante que caracterizará mis clases de español como lengua extranjera». (Párrafo 8, Anexo XV)

- Definir conceptos o términos y proporcionar información de forma objetiva sobre distintos aspectos, principalmente, históricos y metodológicos de la didáctica de lenguas extranjeras:

«Para empezar, la temática del texto me ha permitido ligarlo, obviamente al plurilingüismo y al multilingüismo muy presente en las escuelas. El primero hace referencia al conocimiento de varias lenguas por parte de un mismo individuo o grupo de individuos, mientras que el segundo se refiere a la coexistencia de varias lenguas en un mismo ámbito y a un mismo nivel». (Párrafo 2, Anexo XV)

«Frente a los primeras propuestas como el Método basado en la gramática y la traducción en el que la L1 se podía considerar como vehículo de comunicación, surgen otros métodos como el Método directo, el Método audiolingüe y el Método audiovisual, que ponen acento sobre una práctica basada en la imitación natural, con un uso intensivo y exclusivo de la lengua objeto de aprendizaje. Esta postura, tal vez demasiado extremista, da paso, más tarde, a otros enfoques como el Enfoque comunicativo. Este último inicia una nueva etapa de moderación en la que todavía se mantiene preferencia por la lengua meta, pero se acepta el uso de la L1 en diversas situaciones». (Párrafo 4, Anexo XV)

- Para recoger los interrogantes y las dudas que se plantea:

«¿Cuál es la mejor manera de abordar una nueva lengua en un contexto como este? ¿Qué papel juega la lengua meta en el proceso de aprendizaje? ¿Tiene razón Nussbaum cuando propone su uso en el aula?» (Párrafo 3, Anexo XV)

- Para expresar su opinión:

«Aún así, considero que es complicado encontrar este equilibrio». (Párrafo 4, Anexo XV)

- Para citar autores:

«En este sentido y en la misma línea, en el artículo, Nussbaum expone que “en las primeras fases del aprendizaje, el alumnado podrá participar en las actividades mediante cambios de lengua, recurso que actúa como andamiaje para poder realizar las tareas”». (Párrafo 5, Anexo XV)

- Para referirse a experiencias que conecta directamente con el momento de la enunciación por la importancia que actualmente tienen:

«Retomando el tema del uso de la lengua meta en el aula como vehículo de comunicación, puedo aportar mi experiencia personal, la cual pone de relieve las ventajas que su uso en el aula presenta. Como maestra de educación infantil con conocimientos de inglés, este curso he tenido la oportunidad de trabajar como maestra substituta de la especialidad de lengua inglesa en diversas escuelas. He estado en escuelas donde, de pronto, me he visto involucrada en programas AICLE sin, si quiera, saber lo que esto significaba e implicaba.» (Párrafo 7, Anexo XV)

Por otra parte, Lafayette se sitúa en el **pasado** para:

- Hacer referencia a experiencias docentes:

«Así pues, sin experiencia alguna como profesora de inglés, tuve que desenvolverme en una clase de nutrición en inglés para alumnos de 5º de primaria. Puedo decir, que fue una experiencia totalmente positiva para mi y obviamente para los alumnos. Por lo visto, ya estaban acostumbrados a este tipo de clases y no les resultó extraño ni especialmente complicado seguir las explicaciones e incluso intervenir en la lengua inglesa. Un mes después, cambié de escuela y esta vez, se partía de otro enfoque completamente distinto. Dejando de lado el hecho de que ya no se utilizaba el inglés para trabajar ninguna otra materia, tuve que seguir un libro y un cuaderno. Pronto me dí cuenta de las diferencias respecto al nivel de competencia de mis alumnos en la lengua inglesa. Por mi parte, me empeñé en utilizar el inglés al cien por cien, al menos, en las clases de esta lengua. Rápidamente me dí cuenta de que no funcionaba dado que los alumnos no habían estado nunca sumergidos en un tipo de enseñanza

de este tipo. Si me empeñaba en seguir mis ideales, los alumnos se quejaban porque no entendían lo que les decía. Entendí entonces, que no debía ser extremista, tal y como comentaba antes, y decidí escuchar a mis alumnos, sus necesidades. Después de cierto tiempo de tira y afloja, llegamos a encontrar un punto medio entre L1 y lengua meta, y creo que fue un proceso fructífero para todos nosotros.» (Párrafo 7, Anexo XV)

En este punto, es importante señalar que en varias ocasiones la alumna **se mueve entre el pasado y el presente** para hablar de los cambios que se han producido o no en relación con aspectos relacionados con el área de didáctica de lenguas extranjeras desde el momento en que empezó el curso y como consecuencia de la muestra. Normalmente, como puede observarse en los siguientes ejemplos, Lafayette establece esta comparación temporal para referirse al mantenimiento de creencias o a su reestructuración:

*«He seleccionado esta muestra, ya que me ha permitido contrastar mis experiencias personales como docente y sus resultados, con la teoría propuesta por Nussbaum. Ahora, puedo afirmar que mis ideas previas, mostradas en el punto de partida, en relación al uso de la lengua meta en el aula, iban por el buen camino.»* (Párrafo 1, Anexo XV)

*«Sí que es cierto que yo había intuido que lo más óptimo en una clase de lengua extranjera, es utilizar esta lengua como vehículo de comunicación. Sabía que era lo mejor, pero no tenía una opinión fundamentada. Ahora puedo decir que el empleo de la lengua meta en el aula, implica que exista una gran cantidad y variedad de producciones por parte de los alumnos.»* (Párrafo 3, Anexo XV)

*«Como dice Nussbaum en el artículo, las lenguas se aprenden cuando se usan de forma significativa, es decir, para propósitos concretos. Esta idea está concorde con lo que comentaba en el punto de partida, debemos tener una razón para usar la lengua. Como hemos visto numerosas veces a lo largo del curso, existen distintas motivaciones para aprender una lengua (propósitos profesionales, por gozo personal, como adaptación a un nuevo lugar, etc.)»* (Párrafo 6, Anexo XV)

Estos movimientos temporales son muy relevantes porque son marcas discursivas que ponen de manifiesto la existencia de procesos cognitivos de comparación (estadios iniciales y posteriores del proceso formativo) que generan procesos autorreguladores, principalmente de toma de conciencia.

Por último, Lafayette se sitúa en el **futuro** para:

➤ Proponer la solución de algo:

*«Aún así, considero que es complicado encontrar este equilibrio. Debemos ser sensibles a las demandas de nuestros alumnos, pero a la vez exigentes con ellos y con nosotros mismos.»* (Párrafo 5, Anexo XV)

Resulta lógico que si el objetivo de la reflexión sobre las muestras es que los alumnos reflexionen sobre lo que estas le han aportado y por qué las consideran significativas, para ello la alumna se sitúa principalmente en un plano temporal presente. Obviamente la alusión a las repercusiones que la experiencia vivida en la muestra tiene o ha tenido en su proceso formativo y desarrollo profesional marca la existencia de un proceso autorregulador en el que Lafayette se da cuenta de los aprendizajes y las capacidades que ha desarrollado a partir de estas experiencias.

Asimismo, es importante aludir a que la referencia al tiempo en el discurso de Lafayette también se ve reforzada en varias ocasiones mediante el uso del adverbio temporal *ahora* para moverse entre el pasado y el presente: el antes y el ahora. Marca la existencia de un proceso autorregulador en el que manifiesta su toma de conciencia de que, por ejemplo, después de haber leído el artículo (ahora) está capacitada para evaluar como adecuadas algunas de sus ideas previas a la lectura (antes) y que recogió en el apartado Punto de partida del portafolio; o de toma de conciencia de aprendizajes o conocimientos adquiridos:

*«Ahora, puedo afirmar que mis ideas previas, mostradas en el punto de partida, en relación al uso de la lengua meta en el aula, iban por el buen camino. [...] Como resultado, ahora parto de una visión mucho*

más global y fundamentada de cómo enseñar una lengua y de qué metodología partir». (Párrafo 1, Anexo XV)

«Ahora puedo decir que el empleo de la lengua meta en el aula, implica que exista una gran cantidad y variedad de producciones por parte de los alumnos. También ahora sé que a esta producción se le llama aducto o input y que hace referencia a las “muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso”». (Párrafo 3, Anexo XV)

## 1.5. Expresiones lingüísticas

Por último, en el discurso de Lafayette se detectan expresiones discursivas que reflejan procesos autorreguladores. Para mayor claridad, estas se recogen en la siguiente tabla:

EXPRESIONES QUE DENOTAN UN PROCESO AUTORREGULADOR EN EL PRIMER BORRADOR DE LA PRIMERA MUESTRA DE LAFAYETTE
<p><b>- Manifiesta conciencia sobre algo:</b></p> <p>...me ha/n permitido...</p> <p>...ahora puedo afirmar / decir que...</p> <p>...ahora parto...</p> <p>...puedo aportar...</p> <p>Me di cuenta de que</p> <p>Entendí entonces que...</p> <p>He podido...</p>
<p><b>- Evalúa</b></p> <p>...iban por el buen camino</p> <p>...fue una experiencia totalmente positiva para...</p> <p>...fue un proceso fructífero</p>
<p><b>- Compara</b></p> <p>Ahora... antes...</p> <p>...contrastar... con...</p> <p>Esta idea está concorde con lo que comentaba en el punto de partida...</p> <p>Como hemos visto muchas veces a lo largo del curso...</p>
<p><b>- Detecta aprendizajes y capacidades conseguidos:</b></p> <p>...he podido adquirir y asimilar...</p> <p>También ahora sé que...</p> <p>Después de... descubrí que AICLE significa...</p> <p>...ha tenido algunos efectos sobre mi formación</p>
<p><b>- Detecta dificultades, problemas y los evalúa:</b></p> <p>...esto no es fácil</p> <p>...de pronto, me he visto involucrada en... sin, si quiera, saber lo que esto significaba...</p> <p>...sin experiencia alguna..., tuve que desenvolverme...</p> <p>Rápidamente me di cuenta de que no funcionaba...</p> <p>...considero que es complicado...</p>
<p><b>- Busca una explicación:</b></p> <p>...ya que (señala una causa)</p> <p>...por lo visto, ya... (señala una causa)</p> <p>...dado que... (señala una causa)</p>
<p><b>- Busca una respuesta:</b></p> <p>¿...?</p> <p>Sí que es cierto que...</p> <p>...me llevan a echar un vistazo a...</p>
<p><b>- Busca una solución:</b></p> <p>Después de investigar un poco...</p> <p>Entendí entonces, que no debía ser... y decidí...</p> <p>...como profesores, debemos...</p> <p>Deberemos ser...</p>

**EXPRESIONES QUE DENOTAN UN PROCESO AUTORREGULATOR EN EL PRIMER BORRADOR DE LA PRIMERA MUESTRA DE LAFAYETTE**

<p><b>- Pone en práctica una actuación:</b>  <i>Después de investigar un poco...</i>  <i>Por mi parte, me empeñé en utilizar...</i></p> <p><b>- Confirma creencias:</b>  <i>...mis ideas previas [...] iban por el buen camino.</i></p> <p><b>- Reestructura creencias:</b>  <i>Me ha permitido reformular ideas</i></p> <p><b>- Transforma actuaciones</b>  <i>Entendí entonces que... y decidí...</i></p>
---

**Tabla II.2.** Expresiones que denotan un proceso autorregulator en el primer borrador de la reflexión de la primera muestra del PC.

Fuente: Elaboración propia.

## 2. Procesos autorreguladores identificados

En la reflexión del primer borrador de la reflexión de la muestra 1 Lafayette, mediante los rasgos discursivos expuestos anteriormente, explicita una serie de procesos autorreguladores en relación con su actuación docente, y su proceso formativo y desarrollo profesional en general. De lo cual se deduce que, según sea el foco de autorregulación, en la reflexión se puede distinguir dos tipos de procesos autorreguladores: por un lado, aquellos en que la alumna se autorregula en relación con un aspecto concreto de su actuación docente y aquellos mediante los cuales se autorregula con respecto a su proceso formativo y desarrollo profesional en general.

A continuación se detallan los procesos autorreguladores que Lafayette manifiesta en la reflexión sobre la muestra 1 (borrador 1):

### ➤ **De toma de conciencia**

Se trata de un conjunto de reflexiones a partir de las cuales la alumna manifiesta que se da cuenta o toma conciencia sobre algún aspecto relacionado con su actuación docente y/o su proceso formativo y desarrollo profesional en general (18 ocurrencias). También forman parte de este proceso las evaluaciones que la alumna realiza sobre algo, puesto que a estas también subyace la toma de conciencia de lo que está evaluando. El proceso autorregulator de toma de conciencia es el que se da con más frecuencia.

En la reflexión que Lafayette genera sobre la muestra 1 (borrador 1), la alumna muestra toma de conciencia sobre aspectos relacionados con:

- ***Su actuación docente***

Por ejemplo, en el párrafo 7 (Anexo XV):

*«Como maestra de educación infantil con conocimientos de inglés, este curso he tenido la oportunidad de trabajar como maestra substituta de la especialidad de lengua inglesa en diversas escuelas. He estado en escuelas donde, de pronto, me he visto involucrada en programas AICLE sin, si quiera, saber lo que esto significaba e implicaba».*

En este caso, la alumna manifiesta que en su experiencia docente reciente como maestra substituta de lengua inglesa tomó conciencia de encontrarse ante un problema: no conocía la metodología AICLE que aplicaban en el centro. Se trata de un proceso autorregulator que no se da durante la elaboración del portafolio, sino previamente.

- **Su proceso formativo y desarrollo profesional en general en el campo de la didáctica de LLEE / ELE**

Por ejemplo, en el párrafo 5 (Anexo XV):

*«En definitiva, la lectura del artículo de Nussbaum en referencia al uso de la lengua meta en el aula de ELE ha tenido algunos efectos sobre mi formación: me ha permitido revisar algunos conceptos trabajados en el curso y profundizar en algunos de ellos. Además, he podido relacionarlos con experiencias propias, que han dotado de significatividad lo que ya había trabajado teóricamente».*

Aquí Lafayette manifiesta toma de conciencia de los efectos que la lectura del artículo de Nussbaum ha tenido en su formación: le ha permitido revisar y profundizar en algunos de los conceptos trabajados en el curso y relacionarlos con experiencias docentes propias, lo cual le ha ayudado a otorgar más sentido a todo.

Asimismo, también se han detectado algunos procesos de toma de conciencia en los que la alumna se autorregula tanto en relación con su actuación docente como con su proceso formativo y desarrollo profesional en general. Sirva como ejemplo la siguiente muestra:

*«Puedo decir, que fue una experiencia totalmente positiva para mi y obviamente para los alumnos. Por lo visto, ya estaban acostumbrados a este tipo de clases y no les resultó extraño ni especialmente complicado seguir las explicaciones e incluso intervenir en la lengua inglesa». (Párrafo 7, Anexo XV)*

En este extracto, la alumna manifiesta tomar conciencia y evaluación de su experiencia docente en el primer centro como totalmente positiva porque los alumnos ya estaban acostumbrados a esa metodología y no tenían dificultades para interactuar en esa lengua.

Como puede observarse, el proceso de autorregulación se empieza a originar con anterioridad a la elaboración del portafolio, en el momento en el que la alumna tuvo la experiencia docente, y se acaba de consolidar durante la elaboración del portafolio cuando puede analizarla con más distancia y en toda su dimensión.

Por otro lado, en el discurso de Lafayette se detectan una serie de expresiones lingüísticas que denotan un proceso autorregulador de toma de conciencia. Algunas indican explícitamente esta toma de conciencia y de la otras, como puede verse en la siguiente tabla, se infiere esta concienciación a través de la detección de aprendizajes, dificultades, etc.

<b>EXPRESIONES QUE DENOTAN UN PROCESO AUTORREGULADOR DE TOMA DE CONCIENCIA EN LA REFLEXIÓN SOBRE LA MUESTRA 1 (BORRADOR 1)</b>
<p><b>- Manifiesta conciencia sobre algo:</b></p> <p><i>...me ha/n permitido...</i>  <i>...ahora puedo afirmar / decir que...</i>  <i>...ahora parto...</i>  <i>...puedo aportar...</i>  <i>Me di cuenta de que</i>  <i>Entendí entonces que...</i>  <i>He podido...</i></p>
<p><b>- Evalúa</b></p> <p><i>...iban por el buen camino</i>  <i>...fue una experiencia totalmente positiva para...</i>  <i>...fue un proceso fructífero</i></p>
<p><b>- Compara</b></p> <p><i>Ahora... antes...</i>  <i>...contrastar... con...</i>  <i>Esta idea está concorde con lo que comentaba en el punto de partida...</i>  <i>Como hemos visto muchas veces a lo largo del curso...</i></p>
<p><b>- Detecta aprendizajes y capacidades conseguidos:</b></p> <p><i>...he podido adquirir y asimilar...</i>  <i>También ahora sé que...</i></p>

**EXPRESIONES QUE DENOTAN UN PROCESO AUTORREGULADOR DE TOMA DE CONCIENCIA EN LA REFLEXIÓN SOBRE LA MUESTRA 1 (BORRADOR 1)**

*Después de... descubrí que AICLE significa...  
...ha tenido algunos efectos sobre mi formación*

**- Detecta dificultades, problemas y los evalúa:**

*...esto no es fácil  
...de pronto, me he visto involucrada en... sin, si quiera, saber lo que esto significaba...  
...sin experiencia alguna..., tuve que desenvolverme...  
Rápidamente me di cuenta de que no funcionaba...  
...considero que es complicado...*

**- Confirma creencias:**

*Ahora puedo afirmar que mis ideas previas... iban por el buen camino...  
Esta idea está concorde con lo que comentaba en el punto de partida...*

**- Reestructura creencias:**

*Entendí entonces que... y decidí...*

**Tabla II.3.** Expresiones que denotan un proceso autorregulador de toma de conciencia  
Fuente: Elaboración propia

De todas formas, el proceso de toma de conciencia, aparte de ponerse de manifiesto lingüísticamente mediante los recursos expuestos en la tabla anterior, también se infiere del simple hecho de que la alumna haya seleccionado para incluir en el portafolio esta muestra. Ello demuestra que la alumna ha tomado conciencia de la relevancia que ha tenido para ella, puesto que en las indicaciones sobre cómo elaborar el portafolio, así como en las que la tutora proporciona, se incide en que los alumnos deben incluir aquellas experiencias que les han resultado más significativas.

➤ **De búsqueda de respuesta, explicaciones y soluciones**

Este proceso autorregulador se manifiesta cuando la alumna ha tomado conciencia sobre algo relacionado con su actuación docente y/o proceso formativo y desarrollo profesional, y empieza a ejercer control sobre ello (7 ocurrencias). Es decir, siempre depende de que previamente se haya dado un proceso de concienciación, puesto que supone la búsqueda de una explicación, repuesta o solución para aquello sobre lo cual la alumna ha tomado conciencia.

Todos los procesos autorreguladores de búsqueda de respuesta, explicaciones y soluciones que Lafayette manifiesta en la reflexión sobre la muestra 1 (borrador 1) se consideran resueltos porque la alumna explicita la respuesta, explicación y solución en la misma reflexión. Las siguientes muestras sirven como ejemplo:

• **Búsqueda de explicaciones:**

Este proceso autorregulador se da en tres ocasiones y tiene lugar cuando la alumna busca las causas o los motivos de algo.

En el ejemplo que se muestra a continuación, Lafayette busca las razones que explican y justifican por qué ha seleccionado para incluir en el portafolio la muestra 1; y la manifestación de estas explicaciones es precisamente lo que demuestra la existencia de un proceso autorregulador de búsqueda de las mismas. Es decir, se detecta un **proceso de búsqueda de explicaciones resuelto** al manifestar Lafayette el resultado de esta búsqueda:

*«He seleccionado esta muestra, ya que me ha permitido contrastar mis experiencias personales como docente y sus resultados, con la teoría propuesta por Nussbaum. Ahora, puedo afirmar que mis ideas previas, mostradas en el punto de partida, en relación al uso de la lengua meta en el aula, iban por el buen camino. No obstante, la lectura de los distintos artículos de la revista Cuadernos de Pedagogía (número 395), incluyendo esta muestra, así como el trabajo de los distintos módulos de la asignatura Conceptos Básicos, me ha permitido reformular algunas de las ideas que tenía, como por ejemplo, la*



eficacia del uso de formas híbridas y de cambios de lengua en las primeras fases de aprendizaje. Además, he podido adquirir y asimilar muchos otros conocimientos que antes me pasaban por alto (AICLE, CLIL, política lingüística para el aula). Como resultado, ahora parto de una visión mucho más global y fundamentada de cómo enseñar una lengua y de qué metodología partir». (Párrafo 1, Anexo XV)

- **Búsqueda de respuestas:**

Lafayette manifiesta este proceso en una ocasión cuando hace referencia a las dudas que se plantea respecto al uso de la lengua meta en clase de LE:

«¿Cuál es la mejor manera de abordar una nueva lengua en un contexto como este? ¿Qué papel juega la lengua meta en el proceso de aprendizaje? ¿Tiene razón Nussbaum cuando propone su uso en el aula?». (Párrafo 3, Anexo XV)

Hasta aquí, de no ser porque a continuación la alumna ofrece la respuesta a las dudas que se plantea, se podría considerar que se trata de un proceso de búsqueda de respuestas no resuelto. Pero ella misma se responde a continuación de las preguntas (en este párrafo y en los que siguen a continuación):

«Sí que es cierto que yo había intuido que lo más óptimo en una clase de lengua extranjera, es utilizar esta lengua como vehículo de comunicación. Sabía que era lo mejor, pero no tenía una opinión fundamentada. Ahora puedo decir que el empleo de la lengua meta en el aula, implica que exista una gran cantidad y variedad de producciones por parte de los alumnos. También ahora sé que a esta producción se le llama aducto o input y que hace referencia a las “muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso”». (Párrafo 3, Anexo XV)

- **Búsqueda de una solución:**

En este caso, la alumna manifiesta el proceso autorregulador de búsqueda de una solución en tres ocasiones. A continuación, se recogen dos ejemplos en los que de la puesta en práctica de la solución se infiere el proceso de búsqueda de la misma:

— Para hacer frente al problema de que debía aplicar la metodología AICLE y no la conocía:

«Después de investigar un poco<sup>6</sup>, descubrí que AICLE significa Aprendizaje integrado de contenidos y lengua, que es la traducción literal del inglés Content and Language Integrated Learning». (Párrafo 7, Anexo XV)

— Para hacer frente al problema de que la metodología AICLE no funcionaba en el segundo centro en el que actuó como maestra de inglés porque los alumnos no estaban familiarizados con este enfoque ni tenían el nivel de inglés suficiente:

«Por mi parte, me empeñé en utilizar el inglés al cien por cien, al menos, en las clases de esta lengua. Rápidamente me dí cuenta de que no funcionaba dado que los alumnos no habían estado nunca sumergidos en un tipo de enseñanza de este tipo. Si me empeñaba en seguir mis ideales, los alumnos se quejaban porque no entendían lo que les decía. Entendí entonces, que no debía ser extremista, tal y como comentaba antes, y decidí escuchar a mis alumnos, sus necesidades<sup>7</sup>». (Párrafo 7, Anexo XV)

En otra ocasión, la alumna manifiesta el proceso de búsqueda de una solución directamente a través de la explicación de la misma solución:

— Para hacer frente a la dificultad de encontrar el equilibrio en el uso de la L1 y la lengua meta en clase de LE:

«Aún así, considero que es complicado encontrar este equilibrio. Debemos ser sensibles a las demandas de nuestros alumnos, pero a la vez exigentes con ellos y con nosotros mismos<sup>8</sup>». (Párrafo 7, Anexo XV)

<sup>6</sup> El subrayado es de la investigadora.

<sup>7</sup> El subrayado es de la investigadora.

<sup>8</sup> El subrayado es de la investigadora.

Los tres procesos se consideran resueltos porque Lafayette hace referencia explícita a la solución que ha encontrado y esta misma referencia es la que pone de relieve que se ha dado un proceso autorregulador de búsqueda de una solución. No obstante, en los dos primeros casos el proceso autorregulador tuvo lugar previamente a la elaboración del portafolio y en relación con una actuación docente en concreto; y en el segundo, el proceso se da durante la elaboración de la reflexión sobre la muestra. De todas formas, ambos se complementan porque hacen referencia al mismo aspecto: el uso de la lengua meta en el clase de LE.

Por otro lado, en el discurso de Lafayette se detectan una serie de expresiones lingüísticas que denotan un proceso autorregulador de búsqueda de explicaciones, respuestas o soluciones. Véanse en la siguiente tabla:

EXPRESIONES QUE DENOTAN UN PROCESO AUTORREGULADOR DE BÚSQUEDA DE EXPLICACIONES, RESPUESTAS O SOLUCIONES EN LA REFLEXIÓN SOBRE LA MUESTRA 1 (BORRADOR 1)
<p>- <b>Busca una explicación:</b>  <i>...ya que (señala una causa)</i>  <i>...por lo visto, ya... (señala una causa)</i>  <i>...dado que... (señala una causa)</i></p> <p>- <b>Busca una respuesta:</b>  <i>¿...?</i>  <i>Sí que es cierto que...</i>  <i>...me llevan a echar un vistazo a...</i></p> <p>- <b>Busca una solución:</b>  <i>Después de investigar un poco...</i>  <i>Entendí entonces, que no debía ser... y decidí...</i>  <i>...como profesores, debemos...</i>  <i>Deberemos ser...</i></p>

**Tabla II.4.** Expresiones que denotan un proceso autorregulador de búsqueda de explicaciones, respuestas o soluciones

Fuente: Elaboración propia

### ➤ De puesta en práctica de una actuación

Consiste en la puesta en práctica de una acción o una solución después de haber analizado una determinada situación (2 ocurrencias). En la reflexión del primer borrador de la muestra 1 la alumna manifiesta este proceso autorregulador en dos ocasiones en relación con una práctica docente en concreto. En primer lugar, Lafayette tras darse cuenta de las preocupaciones que le plantea su primera experiencia como maestra de inglés en escuelas municipales, busca una solución y la pone en práctica (consulta bibliografía especializada):

*«He estado en escuelas donde, de pronto, me he visto involucrada en programas AICLE sin, si quiera, saber lo que esto significaba e implicaba. Después de investigar un poco<sup>9</sup>, descubrí que AICLE significa Aprendizaje integrado de contenidos y lengua, que es la traducción literal del inglés Content and Language Integrated Learning» (Párrafo 7, Anexo XV)*

En otra ocasión, la alumna, decide aplicar en la segunda escuela municipal la misma manera de proceder respecto al uso del inglés en clase que en la primera escuela:

*«Un mes después, cambié de escuela y esta vez, se partía de otro enfoque completamente distinto. Dejando de lado el hecho de que ya no se utilizaba el inglés para trabajar ninguna otra materia, tuve que seguir un libro y un cuaderno. Pronto me dí cuenta de las diferencias respecto al nivel de competencia de mis alumnos en la lengua inglesa. Por mi parte, me empeñé en utilizar el inglés al cien por cien, al menos, en las clases de esta lengua<sup>10</sup>» (Párrafo 7, Anexo XV)*

<sup>9</sup> El subrayado es de la investigadora.

<sup>10</sup> El subrayado es de la investigadora.

Este proceso autorregulador, como puede observarse en los dos ejemplos, se manifiesta discursivamente en el texto mediante los siguientes recursos:

*Después de investigar un poco...  
Por mi parte, me empeñé en utilizar...*

### ➤ **De transformación de una actuación**

Consiste en un cambio de actuación después de haber detectado que una determinada manera de proceder no funciona (1 ocurrencia). En la reflexión sobre la muestra 1 (borrador 1) de la alumna este proceso autorregulador se da en relación con una práctica docente en concreto. La alumna transforma su actuación para afrontar los problemas surgidos del hecho de que la metodología AICLE no funcione en la segunda escuela municipal:

*«Por mi parte, me empeñé en utilizar el inglés al cien por cien, al menos, en las clases de esta lengua. Rápidamente me dí cuenta de que no funcionaba dado que los alumnos no habían estado nunca sumergidos en un tipo de enseñanza de este tipo. Si me empeñaba en seguir mis ideales, los alumnos se quejaban porque no entendían lo que les decía. Entendí entonces, que no debía ser extremista, tal y como comentaba antes, y decidí escuchar a mis alumnos, sus necesidades<sup>11</sup>». (Párrafo 7, Anexo XV)*

Este proceso autorregulador, como puede observarse en el ejemplo anterior, se manifiesta discursivamente en el texto mediante los siguientes recursos:

*Entendí entonces que... y decidí...*

De todas formas, lo realmente interesante es analizar las relaciones que los procesos autorreguladores establecen entre sí en el seno de una misma unidad temática. A continuación, se presentan asociados a la unidad temática a la que pertenecen:

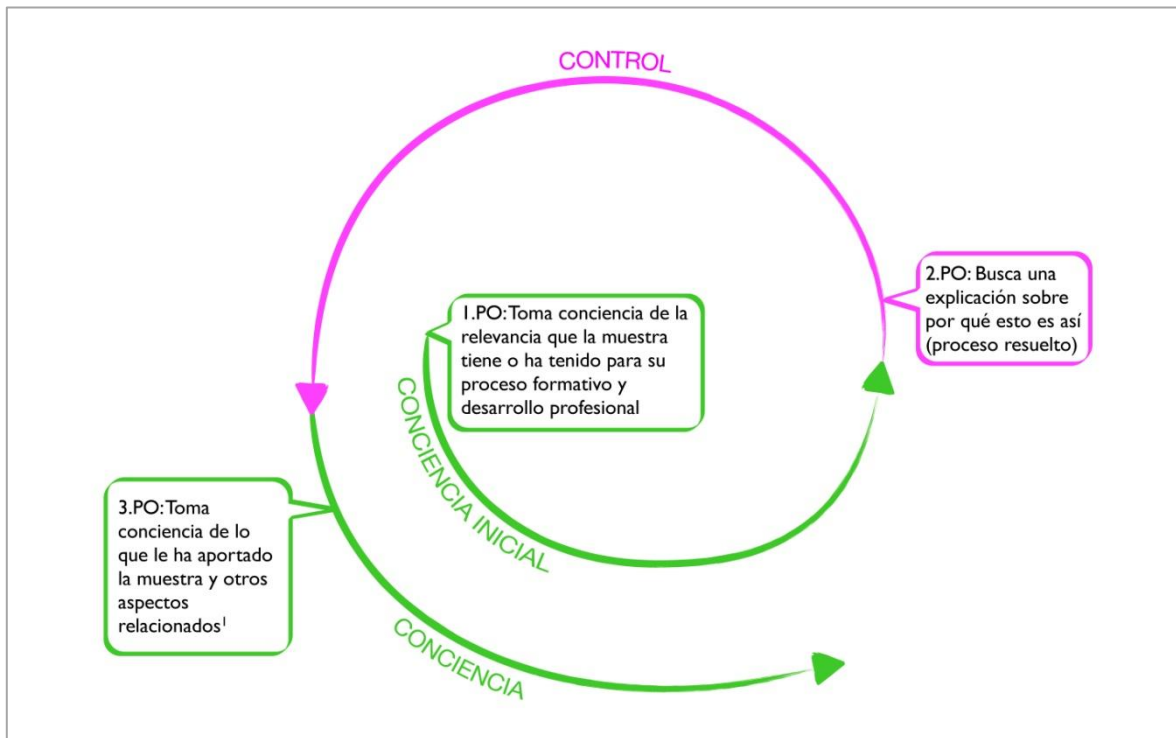
## **2.1. Procesos autorreguladores identificados en relación con la unidad temática «Aportaciones de la muestra»**

A continuación se representan gráficamente los procesos autorreguladores que Lafayette pone de relieve en relación con la unidad temática 1, *Aportaciones de la muestra* (párrafos 1 y 8), los cuales conforman el primer ciclo autorregulador que se detecta en la reflexión. Se trata de procesos mediante los cuales la alumna autorregula su proceso formativo y desarrollo profesional en el campo de la didáctica de ELE / LLEE en general y han tenido lugar durante el proceso de elaboración del PC.

Las siglas «PO» hacen referencia a procesos autorreguladores que se refieren a momentos en los que la alumna se autorregula en relación con determinados aspectos relacionados con su proceso formativo y desarrollo profesional en el marco del postgrado. Por otro lado, las partes de las espirales coloreadas de verde señalan fases de conciencia y las de color lila, fases de control.

---

<sup>11</sup> El subrayado es de la investigadora.



**Figura II.1** Representación del ciclo autorregulador identificado en relación con la unidad temática «Aportaciones de la muestra»

1. Toma conciencia de lo que le ha aportado la muestra, así como la lectura de otros artículos y de los contenidos de las asignaturas de *Conceptos Básicos* y *Metodología I* a su proceso formativo y desarrollo profesional en el campo de la didáctica de LLEE y ELE.

Este ciclo está formado por fases de concienciación y de control que se van sucediendo de forma alternativa. En primer lugar, se da una fase de concienciación (toma de conciencia de la relevancia que la muestra ha tenido o tiene para su proceso formativo y desarrollo profesional en el campo de la didáctica de LLEE / ELE – el artículo de Nussbaum); a esta fase le sucede otra de control (va un paso más allá y busca una explicación sobre por qué es así); y por último, el ciclo termina con una nueva fase de concienciación (el proceso de búsqueda de una explicación le lleva a tomar conciencia de lo que le ha aportado la experiencia contenida en la muestra y otros aspectos relacionados).

El proceso autorregulador de toma de conciencia de la relevancia que la muestra ha tenido para su proceso formativo y desarrollo profesional se manifiesta simplemente por el hecho de que la alumna la haya seleccionado para incluir en el PC. La propia elaboración del portafolio insta a los alumnos a seleccionar aquellas experiencias acaecidas durante la fase del certificado del curso que les hayan sido especialmente relevantes. Así pues, su selección pone de relieve que Lafayette la considera, junto a las otras dos elegidas, más importante que el resto de experiencias que ha vivido durante esta fase. A continuación, la alumna explicita un proceso autorregulador de búsqueda de las razones sobre por qué considera que esto es así, a través del cual manifiesta la toma conciencia de lo que le ha aportado la muestra (la lectura del artículo “Integrar lengua y contenido, con los andamios necesarios” de Nussbaum<sup>12</sup> del ejemplar nº 395 de la revista *Cuadernos de Pedagogía*) y otras experiencias relacionadas (la lectura de otros artículos del

<sup>12</sup> Nussbaum, L. (2009). Integrar lengua y contenido con los andamios necesarios. En *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 395.

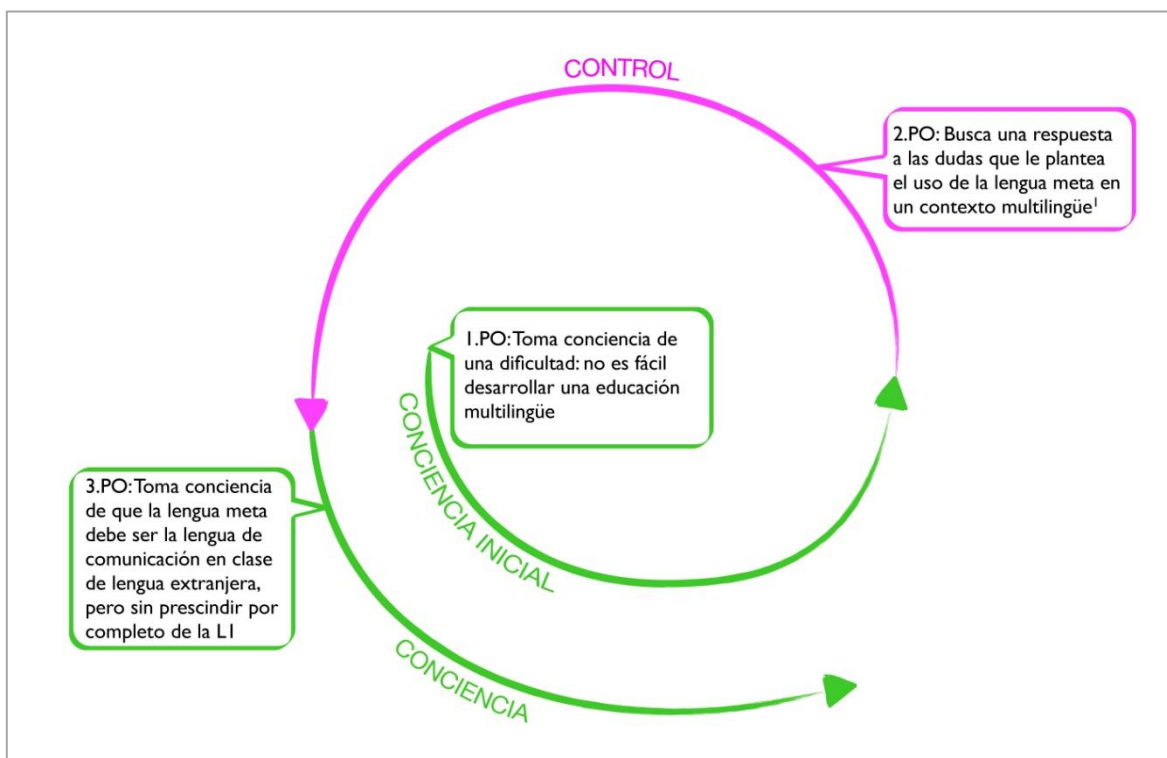
mismo ejemplar de la revista y el trabajo de los contenidos de las asignaturas Conceptos Básicos y Metodología I):

- La lectura del artículo de Nussbaum le ha permitido contrastar sus experiencias personales como docente y sus resultados con las ideas que se proponen en el artículo (párrafo 1); tomar conciencia de que las creencias que manifestó en el «Punto de Partida» sobre este tema estaban bien encaminadas (párrafo 1); revisar y profundizar algunos de los conceptos trabajados en el curso de postgrado (párrafo 8); relacionar estos conceptos con experiencias docentes propias, lo cual le ha ayudado a otorgar más sentido a todo lo trabajado teóricamente (párrafo 8); y empezar a crear unas bases que guiarán su futuro trabajo. Este último punto es especialmente importante, puesto que en el texto se presenta en el último párrafo, a modo de conclusión, después de haber reflexionado y haber puesto en relación previamente su experiencia práctica, la lectura del artículo y los contenidos trabajados en el curso. Por lo que la alumna parece tomar conciencia de esta aportación como consecuencia del proceso reflexivo en el que se ha involucrado respecto a la muestra.
- La lectura del artículo de Nussbaum y de otros artículos de la revista, así como el trabajo de los contenidos de las asignaturas Conceptos Básicos y Metodología I le han permitido reestructurar algunas creencias que previamente tenía sobre el tema del uso de la lengua meta en clase de LE; adquirir y asimilar muchos conocimientos que antes no tenía (AICLE, CLIL, política lingüística para el aula); y como resultado, partir de una visión mucho más global y fundamentada de cómo enseñar una lengua y de qué metodología utilizar (párrafo 1).

## **2.2. Procesos autorreguladores identificados en relación con la unidad temática «El uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera»**

Los procesos autorreguladores que Lafayette pone de relieve en relación con la unidad temática 2, *El uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera* (párrafos 2, 3, 4, 5 y 7), conforman un macrociclo autorregulador, a su vez, formado por diversos ciclos autorreguladores. Se trata de procesos mediante los cuales la alumna autorregula su proceso formativo y desarrollo profesional en el campo de la didáctica de ELE / LLEE en general y también que manifiestan autorregulación en relación con actuaciones docentes previas. Por tanto, algunos han tenido lugar durante el proceso de elaboración del PC y otros, con anterioridad.

Partiendo de una visión general, el macrociclo se puede representar así:



**Figura II.2** Representación del ciclo autorregulador identificado en relación con la unidad temática «El uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera»

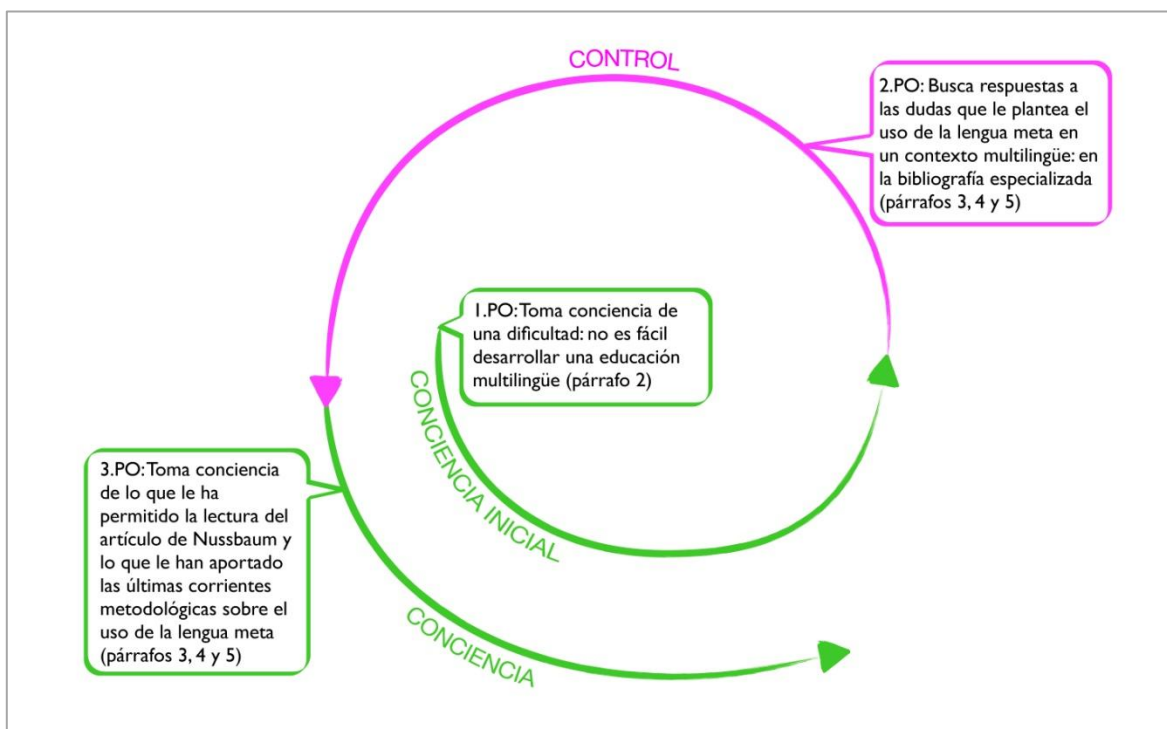
1. Busca respuesta a las dudas que le plantea el uso de la lengua meta en un contexto multilingüe: en la bibliografía especializada, en la revisión de la historia metodológica de la enseñanza de LLEE y en su práctica docente.

Las siglas «PO» hacen referencia a procesos autorreguladores que se refieren a momentos en los que la alumna se autorregula en relación con determinados aspectos relacionados con su proceso formativo y desarrollo profesional en el marco del postgrado. Asimismo, las partes de las espirales coloreadas de verde señalan fases de conciencia y las de color lila, fases de control.

Como se acaba de comentar, este ciclo autorregulador complejo está formado por otros simples que se describen a continuación:

- En el primer ciclo, la toma de conciencia de una dificultad (no es fácil desarrollar una educación bilingüe) le lleva a una fase de control en la cual Lafayette busca una respuesta en la bibliografía especializada a las dudas que le plantea el uso de la lengua meta en un contexto multilingüe; y esto le conduce, a su vez, a otra fase de concienciación en la cual, por un lado, explicita ser consciente de que la lectura del artículo de Nussbaum le ha permitido (párrafos 3 y 5):
  - Confirmar la intuición que tenía sobre el uso de la LM en clase LE como vehículo de comunicación y crearse una opinión fundamentada.
  - Adquirir conocimientos: emplear la LM los alumnos producen más lengua y sabe que esto se conoce como *aducto* o *input* (aunque aquí comete un error).
  - En los primeros estadios del aprendizaje no es contraproducente usar la L1.

Y por otro, de que, después de posiciones extremistas, las últimas corrientes metodológicas apuestan por priorizar el uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera, pero sin desterrar la L1 (párrafo 4). Este ciclo se representa de la siguiente manera:



**Figura II.3** Representación del ciclo autorregulador identificado en relación con la unidad temática «El uso de la lengua meta en clase de lengua extranjera»

➤ Por otra parte, a continuación, la alumna manifiesta un ciclo autorregulador complejo que empieza en el párrafo 2 con la manifestación de la toma de conciencia de una dificultad (no es fácil desarrollar una educación bilingüe) y continúa en el párrafo 7: con una fase de control en la cual Lafayette busca una respuesta en su práctica docente a las dudas que le plantea el uso de la lengua meta en un contexto multilingüe; le sigue otra fase de concienciación sobre el hecho de que sus experiencias docentes ponen de relieve las ventajas del uso de la lengua meta como lengua vehicular en clase y finalmente manifiesta una fase de control con la búsqueda de una explicación respecto a por qué el uso de la lengua meta presenta ventajas. Este último proceso se considera resuelto al explicar la alumna por qué es así. Esta explicación supone la última parte del ciclo autorregulador complejo que la alumna manifiesta aquí, la cual coincide con el ciclo autorregulador complejo I que se puede consultar en el apartado 5.1.3.1 *Ejemplo de ciclo autorregulador complejo I*, del capítulo 5 (versión definitiva de la reflexión sobre la primera muestra), en la manifestación de los siguientes procesos autorreguladores: 1, 2, 3, 4, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22 y 23. Es decir, a partir del proceso autorregulador de búsqueda de una explicación en el primer borrador la alumna continúa el ciclo con la manifestación de los procesos autorreguladores que se acaban de indicar en el mismo orden. La única diferencia es que en el primer borrador:

- Los procesos autorreguladores 2, 3 y 4 se manifiestan en este y no en la versión definitiva.
- Y que entre el cuarto y el octavo proceso autorregulador de la versión definitiva solo se da uno que consiste en la toma de conciencia de lo que aprendió a partir de la consulta bibliográfica que hizo.

### 2.3. Procesos autorreguladores identificados en relación con la unidad temática «Las teorías interaccionistas y el proceso de aprendizaje de lenguas»

En relación con la unidad temática 3, *Las teorías interaccionistas y el proceso de aprendizaje de lenguas* (párrafo 6), Lafayette solo pone de relieve un proceso autorregulador de toma de conciencia de que las ideas que propugnan las teorías interaccionistas, las que expone Nussbaum en su artículo y lo visto hasta el momento en el curso sobre cómo debe aprenderse una lengua, concuerdan con las que ella manifestaba en el «Punto de Partida»: la lengua se aprende cuando se tiene una razón y una motivación para usarla. La alumna confirma creencias.

Se trata de un proceso mediante el cual autorregula su proceso formativo y desarrollo profesional en el campo de la didáctica de ELE / LLEE en general y han tenido lugar durante el proceso de elaboración del PC.

### 3. Procesos cognitivos que promueven procesos autorreguladores

Un aspecto muy relevante que emana del análisis del primer borrador de la primera muestra de Lafayette es que en el desarrollo de los procesos autorreguladores también desempeña un papel crucial los procesos cognitivos que se estimulan. En este sentido, como resulta obvio, los procesos autorreguladores no se pueden dar si previamente no han tenido lugar otros cognitivos. En este caso, en el primer borrador de la primera muestra de Lafayette, se identifican los siguientes:

#### ➤ **Proceso cognitivo de focalización de la atención y observación de un determinado aspecto**

Este proceso cognitivo se da cuando la alumna centra su atención en un determinado aspecto (idea, creencia, experiencia, etc.) y lo examina. Por lo general, se manifiesta en el texto simplemente cuando la alumna alude a un tema en concreto porque ello pone de relieve por sí solo que ha dirigido su atención hacia este y lo observa. Es imprescindible que tenga lugar este proceso cognitivo para que se puedan dar otros.

Sirva como ejemplo de este proceso el párrafo 1 del primer borrador de la muestra 1 en el que la alumna centra su atención y observa la muestra que ha seleccionado, sus experiencias docentes recientes y sus experiencias formativas en el curso para argumentar por qué la considera significativa:

*«He seleccionado esta muestra, ya que me ha permitido contrastar mis experiencias personales como docente y sus resultados, con la teoría propuesta por Nussbaum. Ahora, puedo afirmar que mis ideas previas, mostradas en el punto de partida, en relación al uso de la lengua meta en el aula, iban por el buen camino. No obstante, la lectura de los distintos artículos de la revista Cuadernos de Pedagogía (número 395), incluyendo esta muestra, así como el trabajo de los distintos módulos de la asignatura Conceptos Básicos, me ha permitido reformular algunas de las ideas que tenía, como por ejemplo, la eficacia del uso de formas híbridas y de cambios de lengua en las primeras fases de aprendizaje».* (Párrafo 1, Anexo XV)

Existe un caso en el que este proceso no se manifiesta en la reflexión de Lafayette sino simplemente por el hecho de que la alumna seleccione e incluya las muestras en el portafolio. Se trata del proceso cognitivo de focalización y observación de las experiencias formativas que ha vivido hasta el momento en el marco del postgrado. Para la elaboración del portafolio se insta al alumno a que seleccione aquellas muestras de aprendizaje que le han resultado más significativas, por tanto, en estos casos, el proceso de focalización de la atención y observación de estas muestras se promueve desde las indicaciones que se dan en el curso sobre cómo llevar a cabo el portafolio (ya sea desde el documento informativo, coordinación y/o tutor/a) y no a iniciativa del alumno.



Este proceso cognitivo, por lo general, propicia procesos autorreguladores de concienciación. Por ejemplo, como consecuencia de centrar su atención en sus experiencias docentes recientes y sus experiencias formativas en el curso, toma conciencia de lo que estas le han aportado. O, por ejemplo, a raíz de focalizar su atención y observar las experiencias formativas que ha vivido hasta el momento, toma conciencia de cuáles han sido más relevantes y significativas para su proceso formativo.

#### ➤ **Proceso cognitivo de comparación y contraste**

Este proceso cognitivo se da cuando la alumna compara aspectos como experiencias docentes, ideas, creencias y conocimientos en estadios iniciales y posteriores del curso, etc. Se trata de un proceso cognitivo, por tanto, imprescindible para que la alumna tome conciencia, por ejemplo, sobre cómo han evolucionado sus creencias y conocimientos sobre un determinado tema o para que confirme creencias previas (ambos procesos autorreguladores). Véanse los ejemplos siguientes:

- A partir de un proceso cognitivo de comparación y contraste de conocimientos previos y anteriores a la lectura del artículo de Nussbaum, la alumna manifiesta un proceso autorregulador de toma conciencia de la adquisición de nuevos conocimientos:

« [...] Además, he podido adquirir y asimilar muchos otros conocimientos que antes me pasaban por alto (AICLE, CLIL, política lingüística para el aula)». (Párrafo 1, Anexo XV)

- A partir de un proceso cognitivo de comparación y contraste entre las ideas que recogió en el «Punto de partida» y la lectura del artículo Nussbaum y lo trabajado en el curso, Lafayette manifiesta un proceso autorregulador de confirmación creencias:

« [...]...ahora puedo afirmar que mis ideas previas, mostradas en el punto de partida,...iban por el buen camino». (Párrafo 1, Anexo XV)

«Como dice Nussbaum en el artículo, las lenguas se aprenden cuando se usan de forma significativa, es decir, para propósitos concretos. Esta idea está concorde con lo que comentaba en el punto de partida, debemos tener una razón para usar la lengua. Como hemos visto numerosas veces a lo largo del curso, existen distintas motivaciones para aprender una lengua (propósitos profesionales, por gozo personal, como adaptación a un nuevo lugar, etc.). Partiendo de concepciones constructivistas, como profesores, debemos detectar cuáles son los motivos que tiene nuestro alumnado para así poder proponer actividades y temas significativos para ellos, que les permitan poco a poco, crear las bases de su propio aprendizaje». (Párrafo 6, Anexo XV)

- A partir de un proceso cognitivo de comparación y contraste de la experiencia en el primer centro escolar y en el segundo, la alumna manifiesta un proceso autorregulador de toma conciencia de las diferencias que presentaban ambas escuelas respecto a la metodología que seguían y el nivel que alcanzaban los alumnos en inglés:

«Un mes después, cambié de escuela y esta vez, se partía de otro enfoque completamente distinto. Dejando de lado el hecho de que ya no se utilizaba el inglés para trabajar ninguna otra materia, tuve que seguir un libro y un cuaderno. Pronto me dí cuenta de las diferencias respecto al nivel de competencia de mis alumnos en la lengua inglesa». (Párrafo 7, Anexo XV)

#### ➤ **Proceso cognitivo de puesta en relación**

Este proceso cognitivo se da cuando la alumna relaciona dos aspectos. Por ejemplo, en el párrafo 2 (véase Anexo XV) Lafayette pone en relación los conceptos de plurilingüismo y multilingüismo con la realidad de las aulas escolares en Cataluña.

«Para empezar, la temática del texto me ha permitido ligarlo, obviamente al plurilingüismo y al multilingüismo muy presente en las escuelas».

Este proceso cognitivo normalmente desencadena procesos autorreguladores de toma de conciencia. Por ejemplo, en el caso anterior, al poner la alumna en relación los conceptos de plurilingüismo y multilingüismo con la realidad de las aulas en Cataluña, manifiesta toma de

conciencia de la dificultad de desarrollar una educación multilingüe (véase el párrafo 2 en el Anexo XV).

Otro ejemplo lo encontramos en el párrafo 6 (véase Anexo XV), cuando la alumna pone en relación lo que las teorías interaccionistas propugnan con lo que Nussbaum afirma en su artículo y lo trabajado en el curso de postgrado.

*«En este momento, hago un inciso dado que la palabra andamiaje me lleva a pensar en las teorías interaccionistas que proponen una construcción colectiva donde los aprendientes construyen su propio conocimiento y comprensión de la lengua, otorgando sentido y significado a sus aprendizajes. El papel del profesor, en este caso, es activo dado que diagnostica las necesidades de los alumnos/as, teniendo en cuenta las características individuales y grupales de estos, y realiza un seguimiento del aprendizaje. Así pues, trabaja en colaboración con el alumno y le proporciona los estímulos que necesita para que su aprendizaje sea significativo en todo momento. Como dice Nussbaum en el artículo, las lenguas se aprenden cuando se usan de forma significativa, es decir, para propósitos concretos. Esta idea está concorde con lo que comentaba en el punto de partida, debemos tener una razón para usar la lengua».*

En este caso, el proceso cognitivo de puesta en relación le lleva a tomar conciencia de que las ideas que propugnan las teorías interaccionistas y las que expone Nussbaum en su artículo sobre cómo debe aprenderse una LE concuerdan con las que ella misma manifestaba en el Punto de Partida: la lengua se aprende cuando se tiene una razón y una motivación para usarla.

#### ➤ **Proceso cognitivo de cuestionamiento**

Este proceso cognitivo tiene lugar cuando la alumna se plantea dudas e interrogantes sobre una determinada cuestión. Un ejemplo lo encontramos en el párrafo 3 (véase el Anexo XV):

*«¿Cuál es la mejor manera de abordar una nueva lengua en un contexto como este? ¿Qué papel juega la lengua meta en el proceso de aprendizaje? ¿Tiene razón Nussbaum cuando propone su uso en el aula?»*

El proceso cognitivo de cuestionamiento manifiesta un proceso autorregulador de búsqueda de respuestas respecto a un tema en concreto.

#### ➤ **Proceso cognitivo de análisis**

Este proceso cognitivo se da cuando la alumna argumenta las razones o los motivos de algo (justificación) y/o realiza inferencias o extrae consecuencias sobre algo. Por tanto, es imprescindible que tenga lugar para que se produzca un proceso autorregulador de búsqueda de una explicación. Por ejemplo:

- En el párrafo 1 (véase el Anexo XV) Lafayette analiza las razones por las cuales considera que la muestra ha sido / es significativa para ella, justifica por qué la ha seleccionado:

*«He seleccionado esta muestra, ya que me ha permitido contrastar mis experiencias personales como docente y sus resultados, con la teoría propuesta por Nussbaum [...]».*

A través de este proceso cognitivo, la alumna manifiesta un proceso autorregulador de búsqueda de una explicación de por qué esta muestra es significativa y relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional. Se trata de un proceso autorregulador resuelto porque la alumna esgrime en el mismo texto las razones.

Muchas veces este tipo de proceso cognitivo de análisis está formado a su vez por otros como de comparación y contraste, de recuperación y reconstrucción de sucesos, etc.

- En el párrafo 7 (véase el Anexo XV) Lafayette analiza las consecuencias que se derivaron de intentar emplear el inglés a toda costa en el segundo centro escolar:

*«Por mi parte, me empeñé en utilizar el inglés al cien por cien, al menos, en las clases de esta lengua. Rápidamente me dí cuenta de que no funcionaba dado que los alumnos no habían estado nunca sumergidos en un tipo de enseñanza de este tipo. Si me empeñaba en seguir mis ideales, los alumnos se quejaban porque no entendían lo que les decía».*

En este caso, mediante este proceso cognitivo, la alumna manifiesta un proceso autorregulador de toma de conciencia de estar ante un problema (la metodología que estaba aplicando en ese contexto no funcionaba) y de búsqueda una explicación (no funcionaba porque los alumnos no estaban familiarizados con la metodología AICLE).

### ➤ **Proceso cognitivo de recuperación y reconstrucción**

Este proceso cognitivo tiene lugar cuando Lafayette recuerda un determinado suceso o sucesos y describe los aspectos que considera más relevantes. En el primer borrador de la reflexión sobre la primera muestra, la estudiante reconstruye pasajes concretos de su experiencia docente reciente como maestra de inglés en escuelas municipales:

*«Como maestra de educación infantil con conocimientos de inglés, este curso he tenido la oportunidad de trabajar como maestra substituta de la especialidad de lengua inglesa en diversas escuelas. He estado en escuelas donde, de pronto, me he visto involucrada en programas AICLE sin, si quiera, saber lo que esto significaba e implicaba [...]».* (Párrafo 7, Anexo XV)

Mediante este proceso cognitivo la alumna manifiesta diferentes procesos autorreguladores: de toma de conciencia, de búsqueda de soluciones, de puesta en práctica, etc. Por otra parte, la autorregulación se produce en momentos diferentes: en algunas ocasiones, previamente a la elaboración del portafolio, y en otras, durante su realización. Por ejemplo, en el caso anterior, a través del proceso cognitivo de recuperación y reconstrucción de su experiencia en el primer centro escolar, la alumna manifiesta:

- Toma de conciencia de estar ante una situación problemática: no conoce la metodología AICLE.
- Búsqueda de una solución: recurrir a bibliografía sobre el tema.
- Puesta en práctica de la solución: consulta la bibliografía.
- Toma de conciencia de lo que las lecturas le aportaron.

Como puede observarse, los tres primeros procesos autorreguladores tuvieron lugar con anterioridad a la elaboración del portafolio y es mediante el proceso cognitivo de recuperación y reconstrucción que Lafayette los activa.

### ➤ **Proceso cognitivo de valoración**

Este proceso cognitivo se produce cuando la alumna valora algo y/o sustenta opiniones emitiendo juicios sobre algún aspecto. Por ejemplo, en el primer borrador de la reflexión sobre la primera muestra, la estudiante valora cómo fue la experiencia de aplicar en el primer centro escolar la metodología AICLE:

*«Así pues, sin experiencia alguna como profesora de inglés, tuve que desenvolverme en una clase de nutrición en inglés para alumnos de 5º de primaria. Puedo decir, que fue una experiencia totalmente positiva para mí y obviamente para los alumnos<sup>13</sup>. Por lo visto, ya estaban acostumbrados a este tipo de clases y no les resultó extraño ni especialmente complicado seguir las explicaciones e incluso intervenir en la lengua inglesa».* (Párrafo 7, Anexo XV)

Así pues, a través de este proceso cognitivo la alumna manifiesta un proceso autorregulador de toma de conciencia y evaluación de la experiencia como totalmente positiva y busca una explicación sobre por qué es así.

---

<sup>13</sup> El subrayado es de la investigadora.

### ➤ Proceso cognitivo de confirmación de creencias

Este proceso cognitivo se da cuando, tras una determinada experiencia (docente, formativa, etc.), la alumna confirma total o parcialmente sus creencias en relación con un determinado tema o aspecto (2 ocurrencias). En la reflexión del borrador 1 sobre de la muestra 1 la alumna manifiesta este proceso en dos ocasiones:

- En primer lugar, con respecto a sus creencias sobre el uso de la lengua meta en clase de LE (en este caso, el inglés). Lafayette confirma parcialmente las creencias que al respecto manifestaba en el «Punto de partida» a partir de la lectura del artículo de Nussbaum:

*«He seleccionado esta muestra, ya que me ha permitido contrastar mis experiencias personales como docente y sus resultados, con la teoría propuesta por Nussbaum. Ahora, puedo afirmar que mis ideas previas, mostradas en el punto de partida, en relación al uso de la lengua meta en el aula, iban por el buen camino<sup>14</sup>».* (Párrafo 1, Anexo XV).

En este caso, a través de este proceso la alumna manifiesta un proceso autorregulador de toma de conciencia de que algunas de las creencias que tenía al iniciar el curso son adecuadas. Se trata de una confirmación parcial porque, como la alumna especifica posteriormente en su discurso, sí que ha reformulado algunas de las ideas relativas al uso de la lengua meta en clase de LM. Véase el proceso cognitivo siguiente (reestructuración de creencias).

- En segundo lugar, la alumna explicita el proceso cognitivo con respecto a sus creencias sobre cómo debe aprenderse una lengua. La alumna confirma las creencias que al respecto manifestaba en el «Punto de partida» a partir de los postulados de las teorías interaccionistas, de la lectura del artículo de Nussbaum y lo trabajado a lo largo del curso:

*«Como dice Nussbaum en el artículo, las lenguas se aprenden cuando se usan de forma significativa, es decir, para propósitos concretos. Esta idea está concorde con lo que comentaba en el punto de partida<sup>15</sup>, debemos tener una razón para usar la lengua. Como hemos visto numerosas veces a lo largo del curso, existen distintas motivaciones para aprender una lengua (propósitos profesionales, por gozo personal, como adaptación a un nuevo lugar, etc.)».* (Párrafo 6, Anexo XV).

Como puede observarse, el proceso de confirmación se manifiesta discursivamente en el texto a través de una evaluación:

*...mis ideas previas [...] iban por el buen camino.  
Esta idea está concorde con lo que comentaba en el punto de partida...*

Mediante este proceso cognitivo la alumna manifiesta un proceso autorregulador de toma de conciencia de que algunas de las creencias que tenía al iniciar el curso son adecuadas.

### ➤ Proceso cognitivo de reestructuración de creencias

Consiste en un cambio total o un ajuste parcial en las creencias que se tienen en relación con un determinado tema o aspecto (1 ocurrencia). En la reflexión del borrador 1 sobre la muestra 1 la alumna manifiesta este proceso cognitivo con respecto a sus creencias sobre el uso de la L1 y la lengua meta en clase de LE. Lafayette las reestructura parcialmente a partir de su experiencia docente en la segunda escuela municipal:

*«Entendí entonces, que no debía ser extremista, tal y como comentaba antes, y decidí escuchar a mis alumnos, sus necesidades. Introduce la L1 en el aula siempre que era necesaria.»* (Párrafo 7, Anexo XV).

Como puede observarse, el proceso de reestructuración se manifiesta discursivamente en el texto a través de los siguientes recursos: *Entendí entonces que...*

<sup>14</sup> El subrayado es de la investigadora.

<sup>15</sup> El subrayado es de la investigadora.

Mediante este proceso cognitivo la alumna manifiesta un proceso autorregulador de toma de conciencia de que ha reestructurado creencias previas.

Por último, es importante remarcar que hay procesos cognitivos que no propician el desarrollo **de un proceso autorregulador, sino su recuperación puesto que este último tuvo lugar previamente a la elaboración del portafolio y el proceso cognitivo ayuda a recuperarlo en el momento de reflexión sobre la muestra 1.** Por ejemplo, Lafayette recupera el proceso autorregulador de toma de conciencia de encontrarse ante un problema porque no conoce la metodología AICLE cuando empieza su primera experiencia como profesora de inglés a partir de un proceso cognitivo de focalización y observación de esta experiencia en relación con el tema de la muestra 1.

## ANEXO XVII – SEGUNDO BORRADOR DE LA PRIMERA MUESTRA<sup>1</sup> DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO DE LA ALUMNA LAFAYETTE

### 1. MUESTRA 1: El uso de la lengua meta en el aula

#### Descripción de la muestra

La primera muestra que he seleccionado es un fragmento del artículo “Integrar lengua y contenido, con los andamios necesarios” de Luci Nussbaum, publicado el pasado noviembre en la revista Cuadernos de Pedagogía. Nussbaum, L. “Integrar lengua y contenido, con los andamios necesarios”. *Cuadernos de pedagogía* 395: 56-58.

Tuve la oportunidad de leer este artículo el mes de diciembre y rápidamente observé un vínculo entre las ideas que se trataban en el artículo y los conceptos tratados en las asignaturas de conceptos básicos y metodología I. El artículo analiza distintos aspectos relativos al aprendizaje de lenguas y examina el lugar que pueden tener los usos plurilingües en la construcción de conocimientos. Hace hincapié en el uso de la lengua meta en el aula y da instrucciones sobre cómo gestionar este uso por parte de docentes y discentes.

El fragmento es el siguiente:

Se recomienda usar siempre la lengua meta, de manera que el alumnado tenga el máximo de ocasiones de contacto con ella, el mayor número de oportunidades para potenciar las habilidades de recepción (comprensión oral y escrita), las habilidades de expresión (producción oral y escrita) y las habilidades de interacción (oral y escrita). En cambio, por otro lado, no se desaconseja recurrir al uso de otras lenguas en momentos de “crisis”.<sup>2</sup>

#### Reflexión

Desde el momento en que, por sorpresa, me llamaron para trabajar como profesora de inglés en las escuelas municipales de Barcelona, empecé a plantearme infinidad de preguntas. El uso del inglés como lengua vehicular en el aula era una de las cuestiones que más me preocupaba.

---

<sup>1</sup> En esta investigación, para identificar las muestras que la alumna ha incluido en el Portafolio del Certificado, estas se han numerado según el orden en el que Lafayette las envió a la tutora para su revisión y no en el que aparecen en la versión definitiva del portafolio. Esto es así para poder reflejar de manera más real cómo se produjo el proceso de intervención tutorial y cómo la retroalimentación que la alumna iba recibiendo influía en el trabajo posterior. En el documento final del portafolio esta muestra se identifica como la muestra 2.

<sup>2</sup> Nussbaum, L. “Integrar lengua y contenido, con los andamios necesarios”. *Cuadernos de pedagogía* 395: 56-58.

La teoría propuesta en el artículo alrededor de esta cuestión me ha dado pie a contrastar mis experiencias personales como docente y sus resultados, con las ideas propuestas por Nussbaum. Ahora, puedo afirmar que mis ideas previas, mostradas en el punto de partida, en relación al uso de la lengua meta en el aula, iban por el buen camino. No obstante, la lectura de los distintos artículos de la revista Cuadernos de Pedagogía (número 395), incluyendo esta muestra, así como el trabajo de los distintos módulos de las asignaturas Conceptos Básicos y Metodología I, me han permitido reformular algunas de las ideas que tenía, como por ejemplo, la eficacia de los cambios de lengua en las primeras fases de aprendizaje. Además, he podido adquirir y asimilar muchos otros conocimientos que antes me pasaban por alto (AICLE, CLIL, política lingüística para el aula).

A lo largo de la lectura del artículo me planteaba distintas preguntas. ¿Cuál es la mejor manera de abordar una nueva lengua en un contexto plurilingüe?, ¿Qué papel juega la lengua meta en el proceso de aprendizaje?, ¿Tiene razón Nussbaum cuando propone su uso en el aula?

Para responder estas preguntas puedo aportar mi experiencia personal, la cual pone de relieve las ventajas que su uso presenta. Como maestra de educación infantil con conocimientos de inglés, este curso he tenido la oportunidad de trabajar como maestra substituta de la especialidad de lengua inglesa en diversas escuelas de Barcelona. Trabajé durante un par de semanas en el CEIP Els Pins situado en el recinto de Mundet, en Barcelona. De pronto, me vi involucrada en programas AICLE sin, si quiera, saber lo que esto significaba e implicaba. Gracias al artículo aquí citado, entre otros, descubrí que AICLE significa Aprendizaje integrado de contenidos y lengua. Esta metodología implica “actividades educativas que consisten en la enseñanza y aprendizaje de materias curriculares y contenidos académicos mediante una lengua vehicular en desarrollo”<sup>3</sup>. Estas promueven el mantenimiento y el desarrollo de la lengua en cuestión y un enfoque auténticamente integrado mostrando un doble foco de atención pedagógico: la lengua y el contenido. Así pues, sin experiencia alguna como profesora de inglés, tuve que desenvolverme en una clase de nutrición en inglés para alumnos de 5º de primaria que tenía un doble objetivo: el desarrollo de la lengua inglesa y la adquisición de unos contenidos concretos. Puedo decir, que fue una experiencia totalmente positiva para mi y obviamente para los alumnos. Me di cuenta que los alumnos llegan hasta donde se les deja llegar. Ser exigentes con ellos es bueno, y pedirles el máximo también. Creí rápidamente en sus posibilidades en relación a su nivel de lengua, mostrándoles que confiaba en ellos, y ellos lo captaron. No tuvieron miedo ni vergüenza, se lanzaron al vacío. Por lo visto, ya estaban acostumbrados a este tipo de clases y no les resultó extraño ni especialmente complicado seguir las explicaciones e incluso intervenir en lengua inglesa. Después de la experiencia, me reafirmé en la idea del uso de la lengua meta en el aula. Sí que es cierto que ya había intuido que lo más óptimo

---

<sup>3</sup> Escobar, C. “Enseñar en inglés”. *Cuadernos de pedagogía* 395: 46-50.

en una clase de lengua extranjera es utilizar esta lengua como vehículo de comunicación, pero no tenía una opinión fundamentada. Gracias a la lectura, puedo decir que el empleo de la lengua meta en el aula, implica que exista una gran cantidad y variedad de producciones por parte de los alumnos. A esta producción se le llama aducto o *input* y hace referencia a las “muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso”<sup>4</sup>. El hecho de que los alumnos poco a poco vayan emitiendo pequeñas muestras, les hace tomar un papel activo y reflexivo de su propio proceso de aprendizaje. Ser consciente del propio proceso y ser capaz de controlarlo, permite que el alumno sea el creador de su conocimiento, otorgando así significatividad a su aprendizaje. Otra gran ventaja que pude observar fue el hecho de que los alumnos sentían que el uso de la lengua tenía un fin concreto: la comprensión del temario de nutrición. Como dice Nussbaum en el artículo, las lenguas se aprenden cuando se usan de forma significativa, es decir, para propósitos concretos. Esta idea está concorde con lo que comentaba en el punto de partida, debemos tener una razón para usar la lengua. Como hemos visto numerosas veces a lo largo del curso, existen distintas motivaciones para aprender una lengua (propósitos profesionales, por gozo personal, como adaptación a un nuevo lugar, etc.). Partiendo de concepciones constructivistas, como profesores, debemos detectar cuáles son los motivos que tiene nuestro alumnado para así poder proponer actividades y temas significativos para ellos, que les permitan poco a poco, crear las bases de su propio aprendizaje.

Un mes después, trabajé en el CEIP Ignasi Iglèsies en el barrio de Sant Andreu, también en Barcelona. Esta vez se partía de otro enfoque completamente distinto: ya no se partía de programas AICLE y las clases de inglés se basaban en la realización de ejercicios mecanicistas y sin sentido alguno. Tuve que seguir un libro y un cuaderno. Pronto me dí cuenta de las diferencias respecto al nivel de competencia de mis alumnos en la lengua inglesa. Por mi parte, después del proceso satisfactorio que acababa de vivir en el CEIP Els Pins, me empeñé en utilizar el inglés al cien por cien, al menos, en las clases de esta lengua. Pronto me sentí frustrada y rápidamente me dí cuenta de que no funcionaba dado que los alumnos no habían estado nunca sumergidos en un tipo de enseñanza de este tipo. Si me empeñaba en seguir mis ideales, los alumnos se quejaban porque no entendían lo que les decía. Entendí entonces, que no debía ser extremista, tal y como comentaba antes, y decidí escuchar a mis alumnos, sus necesidades. Introduje la L1 en el aula siempre que era necesaria. La lectura del artículo me ayudó a aceptar esta situación dado que Nussbaum expone que “en las primeras fases del aprendizaje, el alumnado podrá participar en las actividades mediante

---

<sup>4</sup> Martín Peris, E. et al. 1997-2010. Diccionario de términos clave de ELE. [En línea] Madrid: Instituto Cervantes. Documento disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm). [Consulta: 10 de febrero de 2010].



cambios de lengua, recurso que actúa como andamiaje para poder realizar las tareas”<sup>5</sup>. Empecé a sentirme mejor, y después de cierto tiempo de tira y afloja, llegamos a encontrar un punto medio entre L1 y lengua meta, y creo que fue un proceso fructífero para todos nosotros. Aún así, considero que es complicado encontrar este equilibrio. Debemos ser sensibles a las demandas de nuestros alumnos, pero a la vez exigentes con ellos y con nosotros mismos. La tarea 1 de la asignatura metodología I me hizo llegar a la conclusión de que el papel del profesor es activo dado que diagnostica las necesidades de los alumnos/as, teniendo en cuenta las características individuales y grupales de estos, y realiza un seguimiento del aprendizaje. Así pues, trabaja en colaboración con el alumno y le proporciona los estímulos que necesita para que su aprendizaje sea significativo en todo momento.

En definitiva, la lectura del artículo de Nussbaum en referencia al uso de la lengua meta en el aula de ELE ha tenido algunos efectos sobre mi formación: me ha permitido revisar algunos conceptos trabajados en el curso y profundizar en algunos de ellos (enfoque comunicativo, uso de lengua meta en el aula, papel del profesor, papel del alumno, análisis de necesidades, input/output, aprendizaje significativo). Además, he podido relacionarlos con experiencias propias, que han dotado de significatividad lo que ya había trabajado teóricamente.

---

<sup>5</sup> Nussbaum, L. “Integrar lengua y contenido, con los andamios necesarios”. *Cuadernos de pedagogía* 395: 58.

## ANEXO XVIII – ANÁLISIS DE LOS DATOS DEL SEGUNDO BORRADOR DE LA REFLEXIÓN DE LA PRIMERA MUESTRA<sup>1</sup> DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO E INFORME ANALÍTICO

El segundo borrador de la reflexión sobre la primera muestra es prácticamente igual que el de la versión definitiva. Las únicas diferencias que presentan son las siguientes:

- En el párrafo 1 del borrador 2 la alumna aborda el tema de qué le ha aportado la muestra (*“La teoría propuesta en el artículo alrededor de esta cuestión me ha dado pie a contrastar mis experiencias personales...”*) después de un punto y aparte, mientras que en la versión definitiva lo hace a continuación de un punto y seguido.
- En el párrafo 3 del borrador 2 Lafayette aporta la definición de *aducto / input*, mientras que en la versión definitiva no aparece, la ha eliminado.

Por este motivo se remite al Anexo XIV para consultar tanto el análisis de los datos como el informe analítico de este borrador.

---

<sup>1</sup> En esta investigación, para identificar las muestras que la alumna ha incluido en el Portafolio del Certificado, estas se han numerado según el orden en el que Lafayette las envió a la tutora para su revisión y no en el que aparecen en la versión definitiva del portafolio. Esto es así para poder reflejar de manera más real cómo se produjo el proceso de intervención tutorial y cómo la retroalimentación que la alumna iba recibiendo influía en el trabajo posterior. En el documento final del portafolio esta muestra se identifica como la muestra 2.



## ANEXO XIX – VERSIÓN DEFINITIVA DE LA SEGUNDA MUESTRA<sup>1</sup> DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO DE LA ALUMNA LAFAYETTE

### LAS IMPLICATURAS EN LAS CONVERSACIONES COTIDIANAS

#### Descripción de la muestra

La tercera muestra es una conversación telefónica que tuve hace unos días con un amigo árabe que acaba de mudarse al Prat de Llobregat. Teníamos ensayo de teatro y decidimos quedar un poco antes para pasar texto. Quedamos que le avisaría cuando estuviese llegando y esta fue nuestra conversación:

- *Hola Z<sup>2</sup>. Ya estoy en Bellvitge*

- *¿Qué haces ahí? ¿te están operando?*

- *Sí hombre... ¡que estoy en el tren! ¡Quiero decir que tardo diez minutos!*

- *Ah vale... ¡qué susto! Nos vemos ahora.*

Tal y como habíamos acordado, llamé a Z para avisarle que ya estaba llegando. Sin darme cuenta, pasé por alto que tal vez nuestro conocimiento compartido no era el mismo y dí por supuesto que entendería la expresión “Ya estoy en Bellvitge”. No obstante, Z acababa de mudarse al Prat de Llobregat, y todavía no conocía la típica costumbre que tenemos los habitantes del Prat de decir “Ya estoy en Bellvitge” cuando viajamos en tren y queremos referirnos a que nos faltan aproximadamente diez minutos para llegar al Prat. Así pues, había ciertas implicaturas no compartidas. Z, confuso, imaginó que estaba en el hospital de Bellvitge e incluso llegó a pensar que me había pasado algo grave.

#### Reflexión

He seleccionado esta muestra, pequeña pero significativa, porque probablemente hace tres meses no hubiera visto ningún tipo de conexión entre este malentendido y la didáctica de ELE. El análisis de este acto comunicativo me ha llevado a hacer una revisión de lo

---

<sup>1</sup> La numeración responde al orden en el que la alumna entregó las muestras para revisar. Para los propósitos de esta investigación, es importante mantener el orden en el que la alumna envió y, por tanto, recibió retroalimentación sobre las muestras. En el documento final del portafolio esta muestra se identifica como la muestra 3.

<sup>2</sup> Se salvaguarda la identidad del amigo.

trabajado hasta ahora, asimilando y relacionando conceptos como el contexto y el cotexto, las máximas de Grice, el valor de las implicaturas, la interpretación del significado, el principio de cooperación y la competencia comunicativa. Además, me ha ayudado a trabajar mi habilidad para analizar el éxito y el fracaso de una situación comunicativa, detectando problemas y encontrando posibles soluciones. A partir de una situación real, he podido ejemplificar algunos fenómenos de los que habíamos hablado anteriormente en los foros de la asignatura Elementos de gramática pedagógica. Vivir en primera persona el fracaso de un acto comunicativo me ha ofrecido la posibilidad de tomar conciencia de los elementos que juegan a favor de una buena comunicación, y me ha dado la posibilidad de valorar el hecho de partir, en el aula, de una perspectiva comunicativa que dé pie a que nuestros alumnos desarrollen una competencia comunicativa que permita que estos se conviertan en individuos integrados en una sociedad lingüística concreta, capaces de emitir y recibir mensajes, poniendo en práctica las herramientas y estrategias necesarias en cada caso. En definitiva, después de revisar los conceptos trabajados durante cuatro meses de curso, especialmente en la asignatura Elementos de gramática pedagógica, creo que es muy pertinente considerar este tipo de malentendidos y analizarlos teniendo en cuenta la pragmática lingüística. Creo oportuno, partir de las palabras de Ochs:

La presuposición pragmática comprende información sobre la escala de valores, las expectativas e incluso sobre la ideología de los interlocutores. Por esta razón, cuando emitimos un enunciado en una comunidad epistemológica que no posea nuestra misma escala de valores, las mismas expectativas o no tenga la misma información que nosotros poseemos, las oraciones emitidas no significarán lo mismo (Ochs, E., 1979: 160).

Hasta ahora, nunca me había parado a pensar el modo en que el contexto influye en la interpretación del significado. Tal y como aborda Grice en su modelo pragmático de la comunicación, existe una distinción entre lo que se dice y lo que se comunica. “Lo que se dice es el contenido literal expresado en el enunciado. Lo que se comunica es toda la información que se transmite con el enunciado más allá de su contenido proposicional. Se trata por tanto de un contenido implícito y recibe el nombre de implicatura.”<sup>3</sup>. En mi caso,

---

<sup>3</sup> Martín Peris, E. et al. 1997-2010. Diccionario de términos clave de ELE. [En línea] Madrid: Instituto Cervantes. Documento disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm). [Consulta: 20 de febrero de 2010] .

soy una persona que no acostumbra a entender la ironía en los mensajes. Normalmente, de primeras, me dejo llevar por el significado literal de los enunciados. Pero queda claro que no es lo mismo entender el significado literal que el sentido. En la conversación que he mostrado anteriormente, Z entendió perfectamente el significado literal del texto oral, sin embargo no llegó a captar el sentido con el que yo expresaba el mensaje. Así pues, en cualquier conversación, las intervenciones no tienen un significado literal y objetivo, sino que dependen, en gran parte, de las circunstancias en que se da la comunicación: el contexto. Es obvio que en la mayor parte de conversaciones que tenemos a diario, pasan desapercibidos muchos elementos que nos ayudan a entender el mensaje. Así pues, observo que la pragmática tiene mucho que decir en cuanto a la situación comunicativa que Z y yo protagonizamos. En mi caso, aporté la información que consideré necesaria para aquella situación. Z, por su parte, interpretó el mensaje en función de su conocimiento y creencias y lo adaptó a sus expectativas de comunicación: saber cuándo llegaría. Su conclusión fue errónea, ya que llegó a pensar que yo no acudiría por motivos mayores. En consecuencia el acto comunicativo no tuvo éxito dado que hubieron ciertos elementos que fallaron en nuestra comunicación.

Como futura profesora ELE, observo que hay muchos elementos que quedan fuera del texto en sí que influyen en la interpretación de un enunciado. Esto me lleva a recordar a Grice, el cual propone “haga que la contribución a la conversación sea la requerida por el propósito del intercambio comunicativo en el que está involucrado”. Según el principio de cooperación, puedo decir que se esperaba un determinado comportamiento lingüístico por nuestra parte que no tuvo lugar dado que se rompieron los cuatro principios que deben estar presentes en una comunicación cooperativa: calidad, cantidad, relevancia y modo. En resumen, tratándose de una conversación telefónica y teniendo en cuenta la carencia de elementos no lingüísticos (cinética), observo que las máximas de cantidad, calidad, relevancia y modo presentan un uso mucho más exigente y adecuado de la lengua. Es decir, teniendo en cuenta la imposibilidad de un contexto físico compartido, el intercambio comunicativo y las aportaciones de los interlocutores debe ser mucho más fiel al verdadero sentido que se quiere transmitir.

En definitiva, ahora puedo observar la importancia del papel facilitador que tiene el contexto lingüístico (formado por el material lingüístico que precede y sigue al enunciado). En el caso que nos concierne, el problema fue probablemente la inexistencia de un contexto que permitiera inferir el significado del enunciado que Z no conocía. Por otro lado,

entendiendo la necesidad de un contexto situacional que sitúe a los participantes del intercambio comunicativo en un mismo espacio físico que les proporcione un conjunto de datos accesibles por parte de los dos. Al tratarse de una llamada telefónica, los dos participantes no nos encontrábamos en un mismo espacio físico. Por otra parte, el contexto sociocultural, si no es compartido, también puede ocasionar una serie de malentendidos y fricciones en la comunicación. Partiendo de la idea de que ambos interlocutores tenemos culturas y costumbres lingüísticas verbales, no es de extrañar que este sea el contexto que más problemas presentara en la comunicación que Z y yo protagonizamos. Así pues, la carencia de conocimiento compartido dificultó la correcta construcción de significado y como resultado, se dio un fracaso en la comunicación. Me doy cuenta que el conocimiento compartido del mundo y del código lingüístico son elementos con los que hay que contar a la hora de hablar de capacidades discursivas. Como profesores de ELE no podemos olvidar que las lenguas, aunque tengan elementos comunes que aseguran la inteligibilidad entre sus hablantes, presentan suficientes elementos lingüísticos específicos que traen como consecuencia diferencias notorias de comprensión.

Esto me plantea diversos interrogantes, ¿cómo podemos reflejar en el aula, con actividades concretas, todas estas variables que en la comunicación real quedan fuera de nuestras manos?, ¿cómo proveemos a nuestros alumnos de herramientas para estar listos ante cualquier tipo de acto comunicativo? Me parece interesante, en el aula, potenciar la capacidad de análisis de los actos comunicativos. No obstante, creo que será esencial que los propios alumnos sean los que vivan en primera persona diversos actos comunicativos que les permitan experimentar a partir de contextos vivos y situaciones reales. Deberán verse inmersos en intercambios donde se pongan de manifiesto fenómenos como la constitución del marco conversacional, las reglas de cambio de turno, la actividad negociadora, la ritualización, el principio de cortesía y la comunicación no verbal.

En definitiva, me doy cuenta que ofrecer a nuestros alumnos herramientas para estar preparados ante cualquier tipo de comunicación es muy complicado. Existen numerosos factores extralingüísticos que modificaran, en cada caso, el sentido concreto de los intercambios comunicativos. Como futura profesora ELE creo que potenciaré situaciones en el aula en las cuales el uso de la lengua sea lo más cercano posible a su uso real. En este sentido, me planteo de qué recursos didácticos dispongo como profesora para que esto sea posible. Dramas, escenificaciones, juegos de rol, simulaciones, improvisaciones y el trabajo en equipo, pueden ser buenas técnicas y recursos para trabajar la lengua oral

inmersa en contextos que simulan la realidad. A partir de ahora, me dispongo a investigar cómo aplicar estas técnicas en mi aula y sobre todo, a analizar sus ventajas para desarrollar la competencia comunicativa de mis alumnos. Dada la curiosidad que este tema me plantea y mis creencias en cuanto a las ventajas de trabajar con este tipo de técnicas, enfocaré la unidad didáctica del Prácticum a descubrir cómo aplicarlas en el aula.





# ANEXO XX – ANÁLISIS DE LOS DATOS DE LA VERSIÓN DEFINITIVA DE LA REFLEXIÓN SOBRE LA SEGUNDA MUESTRA<sup>1</sup> DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO DE LAFAYETTE E INFORME ANALÍTICO

## I. ANÁLISIS DE LOS DATOS

### 1. UNIDAD TEMÁTICA 1: Aportaciones de la muestra

#### 1.1. Párrafo 1

##### 1.1.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
1	<p>He seleccionado esta muestra, pequeña pero significativa, porque probablemente hace tres meses no hubiera visto ningún tipo de conexión entre este malentendido y la didáctica de ELE. El análisis de este acto comunicativo me ha llevado a hacer una revisión de lo trabajado hasta ahora, asimilando y relacionando conceptos como el contexto y el cotexto, las máximas de Grice, el valor de las implicaturas, la interpretación del significado, el principio de cooperación y la competencia comunicativa. Además, me ha ayudado a trabajar mi habilidad para analizar el éxito y el fracaso de una situación comunicativa, detectando problemas y encontrando posibles soluciones. A partir de una situación real, he podido ejemplificar algunos fenómenos de los que habíamos hablado anteriormente en los foros de la asignatura Elementos de gramática pedagógica. Vivir en primera persona el fracaso de un acto comunicativo me ha ofrecido la posibilidad de tomar conciencia de los elementos que juegan a favor de una buena comunicación, y me ha dado la posibilidad de valorar el hecho de partir, en el aula, de una perspectiva comunicativa que dé pie a que nuestros alumnos desarrollen una competencia comunicativa que permita que estos se conviertan en individuos integrados en una sociedad lingüística concreta, capaces de emitir y recibir mensajes, poniendo en práctica las herramientas y estrategias necesarias en cada caso. En definitiva, después de revisar los conceptos trabajados durante cuatro meses de curso, especialmente en la asignatura Elementos de</p>	<p>Lafayette empieza el primer párrafo señalando el motivo por el cual ha seleccionado la muestra y haciendo hincapié en que pese a ser breve es <i>significativa</i> (se supone que para su proceso formativo). Lafayette esgrime como razón para elegir esta muestra que antes de empezar el curso <i>probablemente no hubiera visto ningún tipo de conexión entre el malentendido</i> (que se da en la conversación con su amigo árabe) y <i>la didáctica de ELE</i>. Ahora sí y el análisis que ha realizado de este <i>acto comunicativo</i> le ha ayudado a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Asimilar y relacionar conceptos como el contexto y el cotexto, las máximas de Grice, el valor de las implicaturas, la interpretación del significado, el principio de cooperación y la competencia comunicativa.</i></li> <li>- <i>Trabajar su habilidad para analizar el éxito y el fracaso de una situación comunicativa mediante la detección de problemas y la búsqueda de posibles soluciones.</i></li> <li>- <i>Observar en un contexto real algunos fenómenos tratados anteriormente en los foros de la asignatura Elementos de Gramática Pedagógica.</i></li> <li>- <i>Tomar conciencia de los elementos que juegan a favor de una buena comunicación.</i></li> <li>- <i>Valorar la importancia de partir en el aula de una perspectiva comunicativa de manera que permita a los alumnos integrarse en una sociedad lingüística concreta.</i></li> </ul> <p>A continuación, con el marcador finalizador <i>en definitiva</i>, Lafayette introduce como conclusión de este primer párrafo la opinión que se ha forjado a partir del análisis realizado al acto comunicativo y de la revisión que, como consecuencia del mismo, ha llevado a cabo sobre los conceptos trabajos a lo largo del curso, especialmente de la</p>

<sup>1</sup> En esta investigación, para identificar las muestras que la alumna ha incluido en el Portafolio del Certificado, estas se han numerado según el orden en el que Lafayette las envió a la tutora para su revisión y no en el que aparecen en la versión definitiva del portafolio. Esto es así para poder reflejar de manera más real cómo se produjo el proceso de intervención tutorial y como la retroalimentación que la alumna iba recibiendo influía en el trabajo posterior. En el documento final del portafolio esta muestra se identifica como la muestra 3.

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
	<p>gramática pedagógica, creo que es muy pertinente considerar este tipo de malentendidos y analizarlos teniendo en cuenta la pragmática lingüística. Creo oportuno, partir de las palabras de Ochs: La presuposición pragmática comprende información sobre la escala de valores, las expectativas e incluso sobre la ideología de los interlocutores. Por esta razón, cuando emitimos un enunciado en una comunidad epistemológica que no posea nuestra misma escala de valores, las mismas expectativas o no tenga la misma información que nosotros poseemos, las oraciones emitidas no significarán lo mismo (Ochs, E., 1979: 160).</p>	<p>asignatura Elementos de Gramática Pedagógica: <i>creo que es muy pertinente considerar este tipo de malentendidos y analizarlos teniendo en cuenta la pragmática lingüística.</i> Para reforzar y apoyar esta opinión cita literalmente las palabras del autor E. Ochs (1979: 160).</p>

### Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

PÁRRAFO 1					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESO AUTORREGULADOR	NOTAS
<p>He seleccionado esta muestra, pequeña pero significativamente hace tres meses no hubiera visto ningún tipo de conexión entre este malentendido y la didáctica de ELE. El análisis de este acto comunicativo me ha llevado a hacer una revisión de lo trabajado hasta ahora, asimilando y relacionando conceptos como el contexto y el cotexto, las máximas de Grice, el valor de las implicaturas, la interpretación del significado, el principio de cooperación y la competencia comunicativa. Además, me ha ayudado a trabajar mi habilidad para analizar el éxito y el fracaso de una situación comunicativa, detectando</p>	<p>1. Argumenta las razones por las cuales ha seleccionado la muestra. Para justificar su inclusión en el portafolio: <b>1.a. Informa sobre lo que le ha aportado.</b> <b>1.b. Opina</b> sobre la necesidad de analizar los malentendidos comunicativos desde la perspectiva de la pragmática.</p>	<p>- Deixis personal: yo - Personas del discurso: Yo: alumna Nuestros: miembro de la comunidad de profesores / alumnos del curso Ellos: los alumnos. - Léxico valorativo: <i>muy pertinente fracaso, pequeña pero significativa</i> - Uso pretérito perfecto y ocasionalmente el presente subjuntivo, presente indicativo, el pretérito pluscuamperfecto y el imperfecto subjuntivo. - Polifonía: voz autor Ochs, módulos Elementos de Gramática Pedagógica. - Elementos de opinión: <i>creo que, creo oportuno</i> - Conector contrastivo oposición: <i>pero</i></p>	<p><b>De focalización de la atención y observación</b> de la experiencia que refleja la muestra. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.  <b>De puesta en relación</b> de una experiencia real que ha vivido durante la fase de Certificado y los contenidos trabajados en este.</p> <p><b>De análisis</b> de lo que le ha aportado la experiencia que aporta en la muestra.</p>	<p><b>De búsqueda de una explicación</b> de por qué esta muestra es significativa y relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional.  <b>De toma de conciencia</b> de que el análisis del acto comunicativo (la muestra aportada) le ha ayudado a desarrollar aprendizajes, competencias y conocimientos: - Asimilar y relacionar conceptos como el contexto y el cotexto, las máximas de Grice, el valor de las implicaturas, la interpretación del significado, el principio de cooperación y la competencia comunicativa. - Trabajar su habilidad para analizar el éxito y el fracaso de una situación comunicativa mediante la detección de problemas y la búsqueda de posibles soluciones. - Observar y analizar en un contexto</p>	<p>Previamente a la elaboración de la reflexión sobre la muestra, su selección pone de manifiesto un proceso autorregulador de <b>toma de conciencia de que la muestra es relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional.</b>  La tarea de elaboración del portafolio insta a la alumna a <b>focalizar la atención y a observar las experiencias formativas que ha vivido hasta el momento en el marco del curso</b> para seleccionar e incluir en el portafolio aquellas que considere más relevantes. Y es este proceso cognitivo promovido desde el mismo proceso de elaboración del</p>

PÁRRAFO 1					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESO AUTORREGULADOR	
<p>problemas y encontrando posibles soluciones. A partir de una situación real, he podido ejemplificar algunos fenómenos de los que hablamos hablado anteriormente en los foros de la asignatura Elementos de gramática pedagógica. Vivir en primera persona el fracaso de un acto comunicativo me ha ofrecido la posibilidad de tomar conciencia de los elementos que juegan a favor de una buena comunicación, y me ha dado la posibilidad de valorar el hecho de partir, en el aula, de una perspectiva comunicativa que dé pie a que nuestros alumnos desarrollen una competencia comunicativa que permita que estos se conviertan en individuos integrados en una sociedad lingüística concreta, capaces de emitir y recibir mensajes, poniendo en práctica las herramientas y estrategias necesarias en cada caso. En definitiva, después de revisar los conceptos trabajados durante cuatro meses de curso, especialmente en la asignatura Elementos de gramática pedagógica, creo que es muy pertinente considerar este tipo de malentendidos y analizarlos teniendo en cuenta la pragmática lingüística. Creo</p>		<p>- Conector causativo: porque - Marcador duda / probabilidad: probablemente - Marcador de ejemplificación: como - Marcador temporal: hasta ahora después de - Conector aditivo: además - Marcador finalizador en definitiva</p> <p>* <b>Marcas autorreguladoras:</b> He seleccionado esta muestra... porque... ... probablemente hace tres meses... me ha llevado a hacer una... revisión asimilando y relacionando conceptos ...he podido ejemplificar algunos de los fenómenos que habíamos hablado anteriormente en los foros de la asignatura... me ha ayudado a trabajar mi habilidad he podido me ha ofrecido la oportunidad de tomar conciencia me ha dado la posibilidad de valorar Después de revisar...creo que...</p>	<p><b>De comparación y contraste</b> de los conocimientos que tenía antes de empezar el curso y los que tiene ahora, momento en el que lo está realizando.</p> <p><b>De elaboración</b> de creencias propias.</p>	<p>real algunos fenómenos tratados solo teóricamente en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» del curso. - Tomar conciencia en la práctica de la importancia que tienen estos aspectos: * Los elementos que juegan a favor de una buena comunicación. * Partir en el aula de una perspectiva comunicativa de manera que permita a los alumnos integrarse en una sociedad lingüística concreta.</p> <p><b>De toma de conciencia</b> de la importancia de analizar los malentendidos que se dan en la comunicación desde la pragmática lingüística.</p> <p>Esto supone un <b>proceso de toma de conciencia de elaboración de creencias propias</b> como consecuencia de la puesta en relación de una experiencia vital con contenidos del curso.</p>	<p>portafolio el que permite que la alumna tome conciencia de que esta muestra es significativa y relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional.</p>

PÁRRAFO 1					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESO AUTORREGULADOR	NOTAS
oportuno, partir de las palabras de Ochs: La presuposición pragmática comprende información sobre la escala de valores, las expectativas e incluso sobre la ideología de los interlocutores. Por esta razón, cuando emitimos un enunciado en una comunidad epistemológica que no posee nuestra misma escala de valores, las mismas expectativas o no tenga la misma información que nosotros poseemos, las oraciones emitidas no significarán lo mismo (Ochs, E., 1979: 160).					

### 1.1.2. Síntesis

#### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De toma de conciencia	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL La muestra aportada es relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional	Durante el proceso de elaboración del portafolio.		De focalización de la atención y observación de las experiencias formativas que ha vivido hasta el momento en el marco del curso.	Este proceso autorregulador no se recoge en la reflexión sobre la muestra sino que se manifiesta simplemente por el hecho de que la alumna selecciona e incluye la muestra en el portafolio. Por tanto, se trata de un proceso autorregulador que se da con todos los alumnos, pues la selección de una muestra demuestra la toma de conciencia para el alumno de la importancia que ha tenido para su proceso formativo.

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>Qué le ha aportado / permitido la muestra: le ha ayudado a desarrollar aprendizajes, competencias y conocimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Asimilar y relacionar conceptos como el contexto y el cotexto, las máximas de Grice, el valor de las implicaturas, la interpretación del significado, el principio de cooperación y la competencia comunicativa.</li> <li>- Trabajar su habilidad para analizar el éxito y el fracaso de una situación comunicativa mediante la detección de problemas y la búsqueda de posibles soluciones.</li> <li>- Observar y analizar en un contexto real algunos fenómenos tratados solo teóricamente en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» del curso.</li> <li>- Tomar conciencia en la práctica de la importancia que tienen estos aspectos:</li> <li>* Los elementos que juegan a favor de una buena comunicación.</li> </ul>	<p>Durante el proceso de elaboración del portafolio.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:  <b>Argumenta</b> las razones por las cuales ha seleccionado la muestra. Para justificar su inclusión en el portafolio <b>informa sobre</b> lo que le ha aportado y <b>opina</b> sobre la necesidad de analizar los malentendidos comunicativos desde la perspectiva de la pragmática.</p>	<p><b>De focalización de la atención y observación</b> de la experiencia que refleja la muestra.  Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.</p> <p><b>De puesta en relación</b> de una experiencia real que ha vivido durante la fase de Certificado y los contenidos trabajados en este.</p> <p><b>De análisis</b> de lo que le ha aportado la experiencia que aporta en la muestra.</p> <p><b>De comparación y contraste</b> de los conocimientos que tenía antes de empezar el curso y los que tiene ahora, momento en el que lo está realizando.</p> <p><b>De elaboración</b> de creencias propias.</p>	

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
	<p><b>RESPECTO A:</b></p> <p>* Partir en el aula de una perspectiva comunicativa de manera que permita a los alumnos integrarse en una sociedad lingüística concreta.</p> <p>* La importancia de analizar los malentendidos que se dan en la comunicación desde la pragmática lingüística y, por tanto, de la elaboración de creencias propias como consecuencia de la puesta en relación de una experiencia vital con contenidos del curso.</p>				
<p><b>- De búsqueda de una explicación (resuelto)</b></p>	<p><b>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</b></p> <p>De por qué la muestra aportada es relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional.</p>	<p>Durante el proceso de elaboración del portafolio.</p>	<p><b>ACTO COMUNICATIVO:</b></p> <p><b>Argumenta</b> las razones por las cuales ha seleccionado la muestra. Para justificar su inclusión en el portafolio <b>informa sobre</b> lo que le ha aportado.</p>	<p><b>De focalización de la atención y observación</b> de la experiencia que refleja la muestra. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.</p> <p><b>De puesta en relación</b> de una experiencia real que ha vivido durante la fase de Certificado y los contenidos trabajados en este.</p>	

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
				<p>De análisis de lo que le ha aportado la experiencia que aporta en la muestra.</p> <p>De comparación y contraste de los conocimientos que tenía antes de empezar el curso y los que tiene ahora, momento en el que lo está realizando.</p> <p>De elaboración de creencias propias.</p>	

**b) Breve informe:**

Antes de especificar los procesos autorreguladores que la alumna manifiesta en el primer párrafo, es importante llamar la atención de que simplemente con el hecho de que la alumna incluya la muestra (un fragmento de la conversación que mantuvo con un amigo árabe) en el portafolio ya está mostrando un proceso autorregulador de toma de conciencia de que esta ha sido relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional.

Además, en este párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- Busca una explicación sobre por qué esta muestra ha sido relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional.
- Toma de conciencia de lo que le ha aportado y permitido la muestra.

Respecto a estos procesos autorreguladores cabe llamar la atención de que estos se dan a partir de la reflexión que se estimula en el portafolio y tienen lugar gracias a que previamente Lafayette se ha involucrado en distintos procesos cognitivos:

El proceso de toma de conciencia de que la muestra aportada ha sido relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional tiene lugar porque la propia elaboración del portafolio insta a los alumnos a seleccionar aquellas experiencias formativas acaecidas durante la fase del certificado del curso que les hayan sido especialmente relevantes. Es decir, este proceso autorregulador surge a partir de un proceso de focalización de la atención y observación de estas experiencias propiciado por la misma elaboración del portafolio.



Los procesos autorreguladores de búsqueda de una explicación de por qué esta muestra ha sido relevante para Lafayette y de toma de conciencia de lo que le ha aportado se producen como consecuencia de los siguientes procesos cognitivos:

- De focalización de la atención en la experiencia que recoge la muestra y análisis de por qué esta ha sido significativa para ella.
- De puesta en relación de una experiencia real que ha vivido durante la fase de Certificado y los contenidos trabajados en este.
- De comparación y contraste de los conocimientos que tenía antes de empezar el curso y los que tiene ahora, momento en el que lo está realizando.
- De elaboración de creencias propias.

## UNIDAD TEMÁTICA 2: La importancia de los aspectos pragmáticos de la comunicación en los procesos de comprensión e interpretación de un mensaje

### 2.1. Párrafo 2

#### 2.1.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
2	<p>Hasta ahora, nunca me había parado a pensar el modo en que el contexto influye en la interpretación del significado. Tal y como aborda Grice en su modelo pragmático de la comunicación, existe una distinción entre lo que se dice y lo que se comunica. "Lo que se dice es el contenido literal expresado en el enunciado. Lo que se comunica es toda la información que se transmite con el enunciado más allá de su contenido proposicional. Se trata por tanto de un contenido implícito y recibe el nombre de implicatura."<sup>2</sup> En mi caso, soy una persona que no acostumbra a entender la ironía en los mensajes. Normalmente, de primeras, me dejo llevar por el significado literal de los enunciados. Pero queda claro que no es lo mismo entender el significado literal que el sentido. En la conversación que he mostrado anteriormente, Z<sup>3</sup> entendió perfectamente el significado literal del texto oral, sin embargo no llegó a captar el sentido con el que yo expresaba el mensaje. Así pues, en cualquier conversación, las intervenciones no tienen un significado literal y objetivo, sino que dependen, en gran parte, de las circunstancias en que se da la comunicación: el contexto. Es obvio que en la mayor parte de conversaciones que tenemos a diario, pasan desapercibidos muchos elementos que nos ayudan a entender el mensaje. Así pues, observo que</p>	<p>Lafayette comienza el segundo párrafo con el marcador temporal <i>hasta ahora</i> para indicar que hasta ese momento <i>no se había parado a pensar el modo en que el contexto influye en la interpretación del significado</i>. Seguidamente, explica la distinción que en el modelo pragmático de Grice se hace <i>entre lo que se dice y lo que se comunica</i>. A continuación, mediante el uso de comillas, cita la definición que de estas dos ideas se proporciona en el Diccionario de Términos claves del Instituto Cervantes. Posteriormente, afirma que, aunque personalmente <i>no acostumbra a entender la ironía de los mensajes y se deja llevar por el significado literal, queda claro que no es lo mismo quedarse en el plano literal que entender el sentido real de los enunciados</i>. A continuación argumenta esta afirmación, fundamentada también en la teoría, en la <i>experiencia vivida</i>: hace referencia a que en la conversación su <i>amigo entendió perfectamente el significado literal</i> pero no lo que ella realmente estaba queriendo decir. Seguidamente, utiliza el conector consecutivo <i>así pues</i> para afirmar que a partir de lo anteriormente expuesto extrae como consecuencia que <i>en cualquier conversación las intervenciones no tienen un significado literal y dependen, en gran parte, de las circunstancias en que se da la comunicación: el contexto</i>. Posteriormente, con el conector argumentativo <i>es obvio que</i> expresa la certeza de que <i>en la mayor parte de conversaciones que tenemos a diario a las personas nos pasan</i></p>

<sup>2</sup> Martín Peris, E. et al. 1997-2010. Diccionario de términos clave de ELE. [En línea] Madrid: Instituto Cervantes. Documento disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/indice.htm)[Consulta: 20 de febrero de 2010].

<sup>3</sup> Z = Amigo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
	<p>la pragmática tiene mucho que decir en cuanto a la situación comunicativa que Z y yo protagonizamos. En mi caso, aporté la información que consideré necesaria para aquella situación. Z, por su parte, interpretó el mensaje en función de su conocimiento y creencias y lo adaptó a sus expectativas de comunicación; saber cuándo llegaría. Su conclusión fue errónea, ya que llegó a pensar que yo no acudiría por motivos mayores. En consecuencia el acto comunicativo no tuvo éxito dado que hubieron ciertos elementos que fallaron en nuestra comunicación.</p>	<p>desapercibidos muchos de los elementos que nos ayudan a entender el mensaje. Emplea la primera persona del plural para compartir la responsabilidad de lo que afirma. La consecuencia que extrae de esta observación es que la pragmática tiene mucho que decir en cuanto a la situación comunicativa que ella y su amigo protagonizaron. A continuación, realiza el siguiente análisis de la conversación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ella aportó la información que consideró necesaria para aquella situación.</li> <li>- Z interpretó el mensaje en función de su conocimiento y creencias, y lo adaptó a sus expectativas de comunicación: saber cuándo llegaría.</li> <li>- Z extrajo una conclusión errónea: pensó que no acudiría por motivos mayores.</li> <li>- En consecuencia, el acto comunicativo no tuvo éxito porque en la comunicación fallaron ciertos elementos.</li> </ul>

### Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

Subtema 2.1.: La importancia de los aspectos pragmáticos de la comunicación en los procesos de comprensión e interpretación de mensajes: el contexto y la implicatura					
PÁRRAFO 2					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
<p>Hasta ahora, nunca me había parado a pensar el modo en que el contexto influye en la interpretación del significado. Tal y como aborda Grice en su modelo pragmático de la comunicación, existe una distinción entre lo que se dice y lo que se comunica. "Lo que se dice es el contenido literal expresado en el enunciado. Lo que se comunica es toda la información que se transmite con el enunciado más allá de su contenido proposicional. Se trata por tanto de un contenido implícito y recibe el nombre de</p>	<p>1. Explica un nuevo conocimiento adquirido derivado de los contenidos y autores trabajados en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» del curso.</p> <p>1.a. Define qué se entiende por «implicatura» en el modelo de pragmática de la comunicación de Grice y a partir del Diccionario de términos clave del Instituto Cervantes.</p>	<p>- Deixis personal: yo - Personas del discurso: Yo; persona actor intercambio comunicativo Él: interlocutor de la conversación. Nosotros: los humanos / los dos interlocutores de la conversación.</p> <p>Uso presente / pretérito perfecto / pretérito indefinido</p> <p>- Léxico valorativo: <i>entendió perfectamente conclusión errónea</i></p> <p>- Estructura gramatical argumentativa: <i>No + ser (presente) + SN: No es lo mismo.</i></p>	<p><b>De focalización de la atención y observación</b> de su proceso formativo: conocimientos adquiridos. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.</p> <p><b>De comparación y contraste</b> de sus conocimientos previos sobre pragmática antes de empezar el curso y ahora, después de haber cursado la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica».</p> <p><b>De análisis</b> del aprendizaje adquirido.</p>	<p><b>De toma de conciencia</b> de la adquisición de un nuevo conocimiento: es decisivo tener en cuenta el contexto a la hora de interpretar el significado de un enunciado. Implicatura.</p>	

Subtema 2.1.: La importancia de los aspectos pragmáticos de la comunicación en los procesos de comprensión e interpretación de mensajes: el contexto y la implicatura					
PÁRRAFO 2					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
<p>implicatura.<sup>4</sup> En mi caso, soy una persona que no acostumbra a entender la ironía en los mensajes. Normalmente, de primeras, me dejo llevar por el significado literal de los enunciados. Pero queda claro que no es lo mismo entender el significado literal que el sentido.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Polifonía</li> <li>- Voz autor Grice</li> <li>- Entrada Instituto Cervantes</li> <li>- Asignatura <i>Elementos de Gramática Pedagógica</i></li> <li>- Marcador temporal: <i>hasta ahora</i></li> <li>- Conector contrastivo oposición: <i>pero, sin embargo</i></li> <li>- Conector consecutivo: <i>así pues, en consecuencia</i></li> <li>- Conector causativo: <i>ya que</i></li> <li>- Marcador manifestación certeza: <i>es obvio que queda claro que</i></li> <li>* <b>Marcas autorreguladoras:</b> <i>Hasia ahora, nunca me había parado a pensar Observo que...</i></li> </ul>			
	<p><b>2. Argumenta,</b> basándose en una experiencia personal, la validez de este conocimiento: <i>no es lo mismo entender el significado literal que el sentido.</i></p>		<p><b>De focalización de la atención, observación, recuperación y reconstrucción</b> de la conversación que mantuvo con su amigo Z.</p> <p><b>De análisis de lo que ocurrió en la conversación con Z (extrae consecuencias).</b></p> <p><b>De puesta en relación</b> de los contenidos teóricos trabajados en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» del curso con una experiencia personal.</p>		
<p>En la conversación que he mostrado anteriormente, Z<sup>5</sup> entendió perfectamente el significado literal del texto oral, sin embargo no llegó a captar el sentido con el que yo expresaba el mensaje. Así pues, en cualquier conversación, las intervenciones no tienen un significado literal y objetivo, sino que dependen, en gran parte,</p>	<p>2.a. Explica y describe por qué falló la comunicación con su amigo a partir de los contenidos teóricos trabajados en el curso.</p>				

Vv4<sup>4</sup> Martín Peris, E. et al. 1997-2010. Diccionario de términos clave de ELE. [En línea] Madrid: Instituto Cervantes. Documento disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm). [Consulta: 20 de febrero de 2010].

<sup>5</sup> Z = Amigo.

Subtema 2.1.: La importancia de los aspectos pragmáticos de la comunicación en los procesos de comprensión e interpretación de mensajes: el contexto y la implicatura					
PÁRRAFO 2					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
<p>de las circunstancias en que se da la comunicación: el contexto. Es obvio que en la mayor parte de conversaciones que tenemos a diario, pasan desapercibidos muchos elementos que nos ayudan a entender el mensaje. Así pues, observo que la pragmática tiene mucho que decir en cuanto a la situación comunicativa que Z y yo protagonizamos. En mi caso, aporté la información que considere necesaria para aquella situación. Z, por su parte, interpretó el mensaje en función de su conocimiento y creencias y lo adaptó a sus expectativas de comunicación: saber cuándo llegaría. Su conclusión fue errónea, ya que llegó a pensar que yo no acudiría por motivos mayores. En consecuencia el acto comunicativo no tuvo éxito dado que hubieron ciertos elementos que fallaron en nuestra comunicación.</p>					

## 2.1.2. Síntesis

### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De toma de conciencia de	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>La adquisición de un aprendizaje: es decisivo tener en cuenta el contexto a la hora de interpretar el significado de un enunciado. Implicatura.</p>	<p>Previamente y durante la realización del portafolio.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p><b>Explica</b> un nuevo conocimiento adquirido derivado de los contenidos y autores trabajados en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» del curso. Para ello, <b>define</b> qué se entiende por «<i>implicatura</i>» en el modelo de pragmática de la comunicación de Grice y a partir del Diccionario de términos clave del Instituto Cervantes.</p>	<p><b>De focalización de la atención y observación de</b> su proceso formativo: conocimientos adquiridos. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.</p> <p><b>De contraste de</b> sus conocimientos previos sobre pragmática antes de empezar el curso y ahora, después de haber cursado la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica».</p> <p><b>De análisis</b> del aprendizaje adquirido.</p>	
	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>La importancia que tiene considerar el contexto comunicativo, a partir de la experiencia vivida en la conversación con su amigo.</p>	<p>Previamente y durante la realización del portafolio.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p><b>Argumenta</b>, basándose en una experiencia personal, la validez de este conocimiento: <i>no es, lo mismo entender el significado literal que el sentido</i>. Para ello, <b>explica y describe</b> por qué falló la comunicación con su amigo a partir de los contenidos teóricos trabajados en el curso.</p>	<p><b>De focalización de la atención, observación, recuperación y reconstrucción</b> de la conversación que mantuvo con su amigo Z.</p> <p><b>De análisis de lo que ocurrió en la conversación con Z (extrae consecuencias).</b></p>	

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>La importancia que tiene la pragmática en el análisis de intercambios comunicativos.</p>	<p>Previamente y durante la realización del portafolio.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p><b>Argumenta</b>, basándose en una experiencia personal, la validez de este conocimiento: <i>no es lo mismo entender el significado literal que el sentido</i>. Para ello, <b>explica y describe</b> por qué falló la comunicación con su amigo a partir de los contenidos teóricos trabajados en el curso.</p>	<p><b>De puesta en relación</b> de los contenidos teóricos trabajados en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» del curso con una experiencia personal.</p> <p><b>De focalización de la atención, observación, recuperación y reconstrucción</b> de la conversación que mantuvo con su amigo Z.</p> <p><b>De análisis de lo que ocurrió en la conversación con Z (extrae consecuencias).</b></p> <p><b>De puesta en relación</b> de los contenidos teóricos trabajados en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» del curso con una experiencia personal.</p>	
- De búsqueda de una explicación	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>En su experiencia personal vivida sobre por qué el contexto desempeña un papel tan relevante en la interpretación de los mensajes y es importante no quedarse en el plano literal de los enunciados.</p>	<p>Previamente y durante la realización del portafolio.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p><b>Argumenta</b>, basándose en una experiencia personal, la validez de este conocimiento: <i>no es lo mismo entender el significado literal que el sentido</i>. Para ello, <b>explica y describe</b> por qué falló la comunicación con su amigo a partir de los contenidos teóricos trabajados en el curso.</p>	<p><b>De focalización de la atención, observación, recuperación y reconstrucción</b> de la conversación que mantuvo con su amigo Z.</p> <p><b>De análisis de lo que ocurrió en la conversación con Z (extrae consecuencias).</b></p> <p><b>De puesta en relación</b> de los contenidos teóricos trabajados en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» del curso con una experiencia personal.</p>	

## b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- Toma conciencia de la adquisición de un nuevo aprendizaje: es decisivo tener en cuenta el contexto a la hora de interpretar el significado de un enunciado. Implicatura (*no es lo mismo entender el significado literal que el sentido*).
- Busca una explicación en su experiencia personal vivida sobre por qué el contexto desempeña un papel tan relevante en la interpretación de los mensajes y es importante no quedarse en el plano literal de los enunciados.
- Toma conciencia de la importancia que tiene considerar el contexto comunicativo, a partir de la experiencia vivida en la conversación con su amigo.
- Toma conciencia de la importancia que tiene la pragmática en el análisis de intercambios comunicativos.

Estos procesos autorreguladores probablemente se inician cuando tiene lugar la conversación entre la alumna y su amigo, pero se refuerzan durante la realización del portafolio a partir de la reflexión que este estimula.

En todo caso, Lafayette los desencadena a partir de los siguientes procesos cognitivos:

Por lo que se refiere al proceso autorregulador de toma de conciencia de la adquisición de nuevo conocimiento (el concepto de implicatura), este se produce gracias a los siguientes procesos cognitivos:

- De focalización de la atención y observación de su proceso formativo: conocimientos adquiridos. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión.
- De comparación y de contraste de sus conocimientos previos sobre pragmática antes de empezar el curso y ahora, después de haber cursado la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica».
- De análisis del aprendizaje adquirido.
- Por último, los procesos autorreguladores de búsqueda de una explicación sobre por qué el contexto desempeña un papel tan relevante en la interpretación de los mensajes y es importante no quedarse en el plano literal de los enunciados y de que el contexto desempeña un papel muy importante en la interpretación de los mensajes, y de toma de conciencia de la importancia que tiene considerar el contexto comunicativo, a partir de la experiencia vivida en la conversación con su amigo, así como la pragmática en el análisis de intercambios comunicativos, tienen lugar a partir de los siguientes procesos cognitivos:
- De focalización de la atención, observación, recuperación y reconstrucción de la conversación que mantuvo con su amigo Z.
- De análisis de lo que ocurrió en la conversación con Z (extrae consecuencias).
- De puesta en relación de los contenidos teóricos trabajados en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» del curso con una experiencia personal.

La puesta en relación de la experiencia vivida en la conversación con su amigo con los contenidos trabajados en la asignatura permite que la alumna cobre conciencia de su importancia de una manera real y práctica. Su experiencia le permite argumentar en la práctica la relevancia de los conocimientos tratados en el curso desde una perspectiva teórica.

## 2.2. Párrafo 3

### 2.2.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
3	<p>Como futura profesora ELE, observo que hay muchos elementos que quedan fuera del texto en sí que influyen en la interpretación de un enunciado. Esto me lleva a recordar a Grice, el cual propone "haga que la contribución a la conversación sea la requerida por el propósito del intercambio comunicativo en el que está involucrado". Según el principio de cooperación, puedo decir que se esperaba un determinado comportamiento lingüístico por nuestra parte que no tuvo lugar dado que se rompieron los cuatro principios que deben estar presentes en una comunicación cooperativa: calidad, cantidad, relevancia y modo. En resumen, tratándose de una conversación telefónica y teniendo en cuenta la carencia de elementos no lingüísticos (cinética), observo que las máximas de cantidad, calidad, relevancia y modo presentan un uso mucho más exigente y adecuado de la lengua. Es decir, teniendo en cuenta la imposibilidad de un contexto físico compartido, el intercambio comunicativo y las aportaciones de los interlocutores debe ser mucho más fiel al verdadero sentido que se quiere transmitir.</p>	<p>Lafayette empieza el tercer párrafo haciendo referencia a que se da cuenta de que como futura profesora ELE debe tener en cuenta que <i>hay muchos elementos que quedan fuera del texto en sí y que influyen en la interpretación de un enunciado</i>. Seguidamente alude a que esta observación le hace recordar a Grice y recoge una cita textual suya. A continuación, sigue analizando desde la perspectiva del principio de cooperación la conversación que mantuvo con su amigo y afirma que <i>se esperaba un determinado comportamiento lingüístico por su parte</i> (por parte de ella y Z) que no tuvo lugar porque <i>se rompieron los cuatro principios que deben estar presentes en una comunicación cooperativa</i>. Mediante el conector conclusivo <i>en resumen</i> explica que al tratarse de una conversación telefónica y, por tanto, carente de elementos no lingüísticos, <i>observa que debe cumplirse con más exigencia las máximas de cantidad, calidad, relevancia y modo</i>. Por último, con el marcador de explicación <i>es decir</i> introduce una reformulación de la idea que acaba de exponer para asegurarse de que se está entendiendo lo que quiere decir: <i>al no haber un contexto físico compartido, el intercambio comunicativo y las aportaciones de los interlocutores deben ser mucho más fieles al verdadero sentido que se quiere transmitir</i>.</p>

### Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

Subtema 2.2.: La importancia de los aspectos pragmáticos de la comunicación en los procesos de comprensión e interpretación de mensajes: las máximas de Grice					
PÁRRAFO 3					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
<p>Como futura profesora ELE, observo que hay muchos elementos que quedan fuera del texto en sí que influyen en la interpretación de un enunciado. Esto me lleva a recordar a Grice, el</p>	<p>1. <b>Informa de que, a</b> partir de la perspectiva de profesora de ELE y de lo trabajado en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica», se ha dado cuenta de que hay</p>	<p>- Deixis personal: yo - Personas del discurso: Yo: profesora ELE Nosotros: interlocutores de la conversación. Uso presente / pretérito indefinido</p>	<p>De focalización de la atención y observación de su proceso formativo y desarrollo profesional: conocimientos adquiridos y relación con la práctica docente. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del</p>	<p>De toma de conciencia de aspectos relevantes para la práctica docente: tener en cuenta que hay muchos elementos que quedan fuera del texto en sí y que influyen en la interpretación del enunciado.</p>	



Subtema 2.2.: La importancia de los aspectos pragmáticos de la comunicación en los procesos de comprensión e interpretación de mensajes: las máximas de Grice					
PÁRRAFO 3					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
<i>cual propone "haga que la contribución a la conversación sea la requerida por el propósito del intercambio comunicativo en el que está involucrado".</i>	muchos aspectos que quedan fuera del texto e influyen en su interpretación. 1.a. Cita a Grice y las máximas de relación para explicar uno de estos elementos.	- Léxico valorativo: <i>mucho más exigente y adecuado</i> <i>mucho más fiel</i> <i>verdadero sentido</i> Verbo modal: <i>puedo, debe/n</i> - Polifonía Voz autor Grice (usa comillas para introducir) Asignatura <i>Elementos de Gramática Pedagógica</i>	párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia. <b>De análisis</b> del conocimiento adquirido.	<b>De toma de conciencia</b> de la adquisición de un nuevo conocimiento: la contribución que se haga a una conversación debe ser la requerida por el propósito del intercambio comunicativo en el que se está participando. Máximas de Grice.	
	<b>2. Argumenta,</b> basándose en una experiencia personal, la validez, la importancia de este conocimiento (todavía más reforzado cuando las personas que intervienen en la comunicación no comparten el mismo contexto físico).	- Conector causativo: <i>dado que</i> - Conector conclusivo: <i>en resumen</i> - Marcador de explicación: <i>es decir</i> - Verbos diciendo: <i>decir</i> - Marcas autorreguladoras: <i>... observo que hay... Esto me lleva a...</i> *Análisis de una experiencia: <i>En resumen, tratándose de una conversación telefónica y teniendo en cuenta la carencia de elementos no lingüísticos (cinética), observo que</i>	<b>De focalización de la atención, observación, recuperación y reconstrucción</b> de la conversación que mantuvo con su amigo Z. <b>De análisis de lo que ocurrió en la conversación con Z (extrae consecuencias).</b> <b>De puesta en relación</b> de los contenidos teóricos trabajados en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» del curso con una experiencia personal.	<b>De búsqueda de una explicación</b> en su experiencia personal vivida sobre por qué el principio de cooperación (las máximas de Grice) desempeña un papel tan relevante en el éxito de los intercambios comunicativos. <b>De toma de conciencia</b> a partir de la experiencia vivida de la importancia que tienen las máximas de Grice en la comunicación, especialmente en intercambios comunicativos en que los interlocutores no comparten el mismo contexto físico. <b>De toma de conciencia</b> de que en intercambios sin contexto físico compartido las intervenciones de los interlocutores deben ser más claras.	
<i>Según el principio de cooperación, puedo decir que se esperaba un determinado comportamiento lingüístico por nuestra parte que no tuvo lugar dado que se rompieron los cuatro principios que deben estar presentes en una comunicación cooperativa: calidad, cantidad, relevancia y modo. En resumen, tratándose de una conversación telefónica y teniendo en cuenta la carencia de elementos</i>	2.a. Explica por qué falló la comunicación con su amigo a partir de los contenidos teóricos trabajados en el curso.				

Subtema 2.2.: La importancia de los aspectos pragmáticos de la comunicación en los procesos de comprensión e interpretación de mensajes: las máximas de Grice					
PÁRRAFO 3					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS COGNITIVOS AUTORREGULADORES	NOTAS
no lingüísticos (cinética), observo que las máximas de cantidad, calidad, relevancia y modo presentan un uso mucho más exigente y adecuado de la lengua. Es decir, teniendo en cuenta la imposibilidad de un contexto físico compartido, el intercambio comunicativo y las aportaciones de los interlocutores debe ser mucho más fiel al verdadero sentido que se quiere transmitir.		...			

## 2.2.2. Síntesis

### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- Toma de conciencia de	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL Aspectos relevantes para la práctica docente: tener en cuenta que hay muchos elementos que quedan fuera del texto en sí y que influyen en la interpretación del enunciado.	Durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Informa de que, a partir de la perspectiva de profesora de ELE y de lo trabajado en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica», se ha dado cuenta de que hay muchos aspectos que quedan fuera del texto e influyen en su interpretación.	De focalización de la atención y observación de su proceso formativo y desarrollo profesional: conocimientos adquiridos y relación con la práctica docente. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores	

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
	<p><b>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</b></p> <p>La adquisición de un nuevo conocimiento: la contribución que se haga a una conversación debe ser la requerida por el propósito del intercambio comunicativo en el que se está participando. Máximas de Grice.</p>	<p>No se sabe con seguridad: antes y durante la elaboración del portafolio.</p>	<p><b>ACTO COMUNICATIVO:</b>  <b>Informa de que</b>, a partir de la perspectiva de profesora de ELE y de lo trabajado en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica», se ha dado cuenta de que hay muchos aspectos que quedan fuera del texto e influyen en su interpretación. Y <b>cita</b> a Grice y las máximas de relación para explicar uno de estos elementos.</p>	<p>de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.</p> <p><b>De análisis del conocimiento</b> adquirido.</p> <p><b>De focalización de la atención y observación de</b> su proceso formativo y desarrollo profesional: conocimientos adquiridos y relación con la práctica docente.</p> <p>Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.</p> <p><b>De análisis del conocimiento</b> adquirido.</p>	
	<p><b>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</b></p> <p>A partir de la experiencia vivida, de la importancia que tienen las máximas de Grice en la comunicación, especialmente en intercambios comunicativos en que los interlocutores no comparten el mismo contexto físico.</p>	<p>No se sabe con seguridad: antes y durante la elaboración del portafolio.</p>	<p><b>ACTO COMUNICATIVO:</b>  <b>Argumenta</b>, basándose en una experiencia personal, la validez de este conocimiento (todavía más reforzado cuando las personas que intervienen en la comunicación no comparten el mismo contexto físico).  <b>Explica</b> por qué falló la comunicación con su amigo a partir de los contenidos teóricos trabajados en el</p>	<p><b>De focalización de la atención, observación, recuperación y reconstrucción</b> de la conversación que mantuvo con su amigo Z.</p> <p><b>De análisis de lo que ocurrió en la conversación con Z (extrae consecuencias).</b></p> <p><b>De puesta en relación</b> de los contenidos teóricos</p>	

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>En intercambios sin contexto físico compartido las intervenciones de los interlocutores deben ser más claras.</p>	No se sabe con seguridad: antes y durante la elaboración del portafolio.	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p><b>Argumenta</b>, basándose en una experiencia personal, la validez de este conocimiento (todavía más reforzado cuando las personas que intervienen en la comunicación no comparten el mismo contexto físico).</p> <p><b>Explica</b> por qué falló la comunicación con su amigo a partir de los contenidos teóricos trabajados en el curso.</p>	<p>trabajados en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» del curso con una experiencia personal.</p> <p><b>De focalización de la atención, observación, recuperación y reconstrucción</b> de la conversación que mantuvo con su amigo Z.</p> <p><b>De análisis de lo que ocurrió en la conversación con Z (extrae consecuencias).</b></p> <p><b>De puesta en relación</b> de los contenidos teóricos trabajados en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» del curso con una experiencia personal.</p>	
- De búsqueda de una explicación	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>En su experiencia personal vivida sobre por qué el principio de cooperación (las máximas de Grice) desempeña un papel tan relevante en el éxito de los intercambios comunicativos.</p>	Previamente y durante la realización del portafolio.	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p><b>Argumenta</b>, basándose en una experiencia personal, la validez e importancia de este conocimiento (todavía más reforzado cuando las personas que intervienen en la comunicación no comparten el mismo contexto físico).</p> <p><b>Explica</b> por qué falló la comunicación con su amigo a partir de los contenidos teóricos trabajados en el curso.</p>	<p><b>De focalización de la atención, observación, recuperación y reconstrucción</b> de la conversación que mantuvo con su amigo Z.</p> <p><b>De análisis de lo que ocurrió en la conversación con Z (extrae consecuencias).</b></p> <p><b>De puesta en relación</b> de los contenidos teóricos trabajados en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» del curso con una experiencia personal.</p>	

### b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- Toma conciencia de aspectos relevantes para la práctica docente: tener en cuenta que hay muchos elementos que quedan fuera del texto en sí y que influyen en la interpretación del enunciado.
- Toma conciencia de la adquisición de un nuevo conocimiento: la contribución que se haga a una conversación debe ser la requerida por el propósito del intercambio comunicativo en el que se está participando. Máximas de Grice.
- Busca una explicación en su experiencia personal vivida sobre por qué el principio de cooperación (las máximas de Grice) desempeña un papel tan relevante en el éxito de los intercambios comunicativos.
- A partir de la experiencia vivida, toma conciencia de la importancia que tienen las máximas de Grice en la comunicación, especialmente en intercambios comunicativos en que los interlocutores no comparten el mismo contexto físico.
- Toma conciencia de que en intercambios sin contexto físico compartido las intervenciones de los interlocutores deben ser más claras.

En general, no se puede establecer con exactitud cuándo se producen estos procesos autorreguladores. Aunque lo más probable es que se inicien cuando tiene lugar la conversación entre la alumna y su amigo y se refuercen durante la realización del portafolio a partir de la reflexión que este estimula. El único proceso autorregulador que puede establecerse durante la elaboración del portafolio es el de toma de conciencia de la existencia de aspectos relevantes para la práctica docente: *tener en cuenta que hay muchos elementos que quedan fuera del texto en sí y que influyen en la interpretación del enunciado*. Esto es así al manifestarlo la alumna en presente con el verbo *observo* que...

Por otra parte, los procesos autorreguladores de toma de conciencia de aspectos relevantes para su práctica docente y de la adquisición de nuevo conocimiento (las máximas de Grice) se producen gracias a los siguientes procesos cognitivos:

- De focalización de la atención y observación de su proceso formativo y desarrollo profesional: conocimientos adquiridos y relación con la práctica docente. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión.
- De análisis del aprendizaje adquirido.

Por último, los procesos autorreguladores de búsqueda de una explicación en su experiencia personal vivida sobre por qué el principio de cooperación (las máximas de Grice) desempeña un papel tan relevante en el éxito de los intercambios comunicativos y de toma de conciencia de la importancia que las máximas de Grice tienen en las conversaciones y de que los intercambios sin contexto físico compartido las intervenciones de los interlocutores deben ser más claras tienen lugar a partir de los siguientes procesos cognitivos:

- De focalización de la atención, observación, recuperación y reconstrucción de la conversación que mantuvo con su amigo Z.
- De análisis de lo que ocurrió en la conversación con Z (extrae consecuencias).

- De puesta en relación de los contenidos teóricos trabajados en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» del curso con una experiencia personal.

La puesta en relación de la experiencia vivida en la conversación con su amigo con los contenidos trabajados en la asignatura permite que la alumna cobre conciencia de su importancia de una manera real y práctica. Su experiencia le permite argumentar en la práctica la relevancia de los conocimientos tratados en el curso desde una perspectiva teórica.

## 2.3. Párrafo 4

### 2.3.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
4	<p>En definitiva, ahora puedo observar la importancia del papel facilitador que tiene el contexto lingüístico (formado por el material lingüístico que precede y sigue al enunciado). En el caso que nos concierne, el problema fue probablemente la inexistencia de un contexto que permitiera inferir el significado del enunciado que Z no conocía. Por otro lado, entiendo la necesidad de un contexto situacional que sitúe a los participantes del intercambio comunicativo en un mismo espacio físico que les proporcione un conjunto de datos accesibles por parte de los dos. Al tratarse de una llamada telefónica, los dos participantes no nos encontrábamos en un mismo espacio físico. Por otra parte, el contexto sociocultural, si no es compartido, también puede ocasionar una serie de malentendidos y fricciones en la comunicación. Partiendo de la idea de que ambos interlocutores tenemos culturas y costumbres lingüísticas verbales, no es de extrañar que este sea el contexto que más problemas presentara en la comunicación que Z y yo protagonizamos. Así pues, la carencia de conocimiento compartido dificultó la correcta construcción de significado y como resultado, se dio un fracaso en la comunicación. Me doy cuenta que el conocimiento compartido del mundo y del código lingüístico son elementos con los que hay que contar a la hora de hablar de capacidades discursivas. Como profesores de ELE no podemos olvidar que las lenguas, aunque tengan elementos comunes que aseguran la inteligibilidad entre sus hablantes, presentan suficientes elementos lingüísticos específicos que traen como consecuencia diferencias notorias de comprensión.</p>	<p>Lafayette emplea el marcador finalizador en <i>definitiva</i> para introducir de nuevo la idea de que tras esta experiencia y lo trabajado en el curso se ha dado cuenta ahora de la importancia del papel facilitador que tiene el contexto lingüístico. A continuación entre paréntesis amplía el significado de contexto lingüístico aludiendo a que éste está formado por el material lingüístico que precede y que sigue al enunciado. A continuación, sigue analizando la conversación que mantuvo con Z y detecta que el problema de comunicación se debió probablemente a que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No existía un contexto que permitiera a Z inferir el significado del enunciado que no conocía.</li> <li>- Los participantes en la conversación no se encontraban en un mismo espacio físico. Lafayette plantea en términos de necesidad el hecho de que los interlocutores compartan un mismo espacio físico.</li> <li>- Los participantes tampoco compartían el mismo contexto sociocultural: ambos interlocutores tienen culturas y costumbres lingüísticas verbales diferentes.</li> </ul> <p>Lafayette afirma que <i>no es de extrañar</i> que este último contexto fuera el que más problemas presentara en la comunicación que Z y ella protagonizaron. Seguidamente, con el conector consecutivo <i>así pues</i>, indica que la consecuencia de no compartir un mismo conocimiento dificultó la correcta construcción de significado y ello, como resultado, se dio un fracaso en la comunicación.</p> <p>A continuación, Lafayette expone que se ha dado cuenta de que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A la hora de hablar de capacidades discursivas hay que contar con elementos como el conocimiento compartido del mundo y el código lingüístico.</li> <li>- Como profesores de ELE no podemos olvidar que las lenguas presentan elementos lingüísticos específicos que traen como consecuencia diferencias notorias de comprensión.</li> </ul>

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
		Lafayette se con el uso de la perífrasis <i>hay que</i> y el construcción con un verbo modal <i>no podemos</i> se refiere a estas dos aspectos como una cuestión de obligado cumplimiento.

### Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

Subtema 2.3.: La importancia de los aspectos pragmáticos de la comunicación en los procesos de comprensión e interpretación de mensajes: el contexto lingüístico, físico y sociocultural e implicaciones para la práctica docente					
PÁRRAFO 4					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
<p><i>En definitiva, ahora puedo observar la importancia del papel facilitador que tiene el contexto lingüístico (formado por el material lingüístico que precede y sigue al enunciado). En el caso que nos concierne, el problema fue probablemente la inexistencia de un contexto que permitiera inferir el significado del enunciado que Z no conocía.</i></p> <p><i>Por otro lado, entiendo la necesidad de un contexto situacional que sitúe a los participantes del intercambio comunicativo en un mismo espacio físico que les proporcione un conjunto de datos accesibles por parte de los dos. Al tratarse de una llamada telefónica, los dos participantes no nos encontrábamos en un mismo espacio físico. Por otra parte, el</i></p>	<p>1. <b>Informa</b> sobre los nuevos conocimientos que ha adquirido: conceptos contexto lingüístico, situacional y sociocultural, y su importancia en los intercambios comunicativos.</p> <p>2. <b>Argumenta</b> de nuevo, tomando como base la experiencia vivida, la importancia que tiene uno de los aprendizajes / conocimientos adquiridos en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica»: el contexto lingüístico, situacional y sociocultural desempeña un papel preponderante en la comunicación.</p> <p>2.b. <b>Explica y describe</b>, a partir de los conocimientos adquiridos en el curso, de qué modo el contexto fue determinante en el fallo</p>	<p>- Deixis personal: yo - Personas del discurso: Yo: profesora ELE Nosotros: interlocutores de la conversación / profesores de ELE / lector-ella</p> <p>Uso presente / pretérito indefinido / imperfecto</p> <p>Léxico valorativo: <i>difícil</i> / <i>fracaso</i></p> <p>- Estructura gramatical argumentativa: <i>No + ser (presente) + SN: No es de extrañar</i></p> <p>Verbo modal: <i>puedo, podemos, hay que</i></p> <p>Marcador de duda o probabilidad: <i>probablemente</i></p> <p>Marcador finalizador: <i>En definitiva</i></p> <p>Marcador temporal: <i>ahora</i></p>	<p><b>De focalización de la atención y observación de</b> su proceso formativo: conocimientos adquiridos. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.</p> <p><b>De comparación y contraste de</b> sus conocimientos previos sobre pragmática antes de empezar el curso y ahora, después de haber cursado la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» y haber tenido la experiencia.</p> <p><b>De focalización de la atención, observación, recuperación y reconstrucción</b> de la conversación que mantuvo con su amigo Z.</p> <p><b>De análisis de lo que ocurrió en la conversación con Z (extrae consecuencias).</b></p>	<p><b>De toma de conciencia</b> de la adquisición de un aprendizaje, conocimiento nuevo a partir de los contenidos trabajados en EGP y la experiencia personal vivida: los contextos lingüístico, situacional y sociocultural desempeñan un papel preponderante en la comunicación.</p> <p><b>De búsqueda de una explicación</b> en su experiencia personal vivida sobre por qué el contexto lingüístico, situacional y sociocultural desempeña un papel tan relevante en el éxito de los intercambios comunicativos.</p> <p><b>De toma de conciencia</b> del papel facilitador que desempeña el contexto lingüístico en la comprensión de un intercambio comunicativo. (Toma de conciencia de un aprendizaje).</p> <p><b>De toma de conciencia</b> a partir de la experiencia vivida de la importancia real que tiene considerar el contexto comunicativo en la práctica.</p>	

Subtema 2.3.: La importancia de los aspectos pragmáticos de la comunicación en los procesos de comprensión e interpretación de mensajes: el contexto lingüístico, físico y sociocultural e implicaciones para la práctica docente					
PÁRRAFO 4					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
<p>contexto sociocultural, si no es compartido, también puede ocasionar una serie de malentendidos y fricciones en la comunicación. Partiendo de la idea de que ambos interlocutores tenemos culturas y costumbres lingüísticas verbales, no es de extrañar que este sea el contexto que más problemas presentara en la comunicación que Z y yo protagonizamos. Así pues, la carencia de conocimiento compartido dificultó la correcta construcción de significado y como resultado, se dio un fracaso en la comunicación.</p>	<p>de comunicación que se dio en la conversación que mantuvo con su amigo Z.</p>	<p>Marcador de lematización: <i>En el caso que nos concierne</i></p> <p>Marcador distribuidor: <i>Por otro lado</i> <i>Por otra parte</i></p> <p>- Conector consecutivo: <i>así pues</i></p> <p>- Conector contrastivo oposición: <i>aunque</i></p> <p>* Marcas autorreguladoras: <i>En el caso que nos concierne, el problema fue probablemente...</i> <i>Por otro lado,</i> <i>Por otra parte, entiendo..</i> <i>Así pues, la carencia de... dificultó...</i> <i>Ahora puedo observar</i> <i>Me doy cuenta</i></p>	<p>De puesta en relación de los contenidos teóricos trabajados en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» del curso con una experiencia personal.</p>		
<p>Me doy cuenta que el conocimiento compartido del mundo y del código lingüístico son elementos con los que hay que contar a la hora de hablar de capacidades discursivas. Como profesores de ELE no podemos olvidar que las</p>	<p>3. Informa sobre las consecuencias que a partir de lo analizado anteriormente extrae para la práctica docente.</p>		<p>De análisis de lo que ocurrió en la conversación con Z (extrae consecuencias).</p> <p>De puesta en relación de los contenidos trabajados en el curso, su experiencia personal y la práctica docente.</p>	<p>De toma de conciencia de aspectos relevantes para la práctica docente: i. A la hora de hablar de capacidades discursivas hay que contar con elementos como el conocimiento compartido del mundo y el código lingüístico. ii. Como profesores de ELE, no debemos olvidar que las lenguas presentan suficientes elementos</p>	



Subtema 2.3.: La importancia de los aspectos pragmáticos de la comunicación en los procesos de comprensión e interpretación de mensajes: el contexto lingüístico, físico y sociocultural e implicaciones para la práctica docente					
PÁRRAFO 4					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTOREGULADORES	NOTAS
<i>lenguas, aunque tengan elementos comunes que aseguran la inteligibilidad entre sus hablantes, presentan suficientes elementos lingüísticos específicos que traen como consecuencia diferencias notorias de comprensión.</i>				lingüísticos específicos diferentes que dificultan la comprensión.	

### 2.3.2. Síntesis

#### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- Toma de conciencia de	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL  La adquisición de un aprendizaje, conocimiento nuevo a partir de los contenidos trabajados en EGP y la experiencia personal vivida: los contextos lingüístico, situacional y sociocultural desempeñan un papel preponderante en la comunicación.	No se sabe con seguridad.	ACTO COMUNICATIVO: <b>Informa</b> sobre los nuevos conocimientos que ha adquirido: conceptos situacional y sociocultural, y su importancia en los intercambios comunicativos.	<b>De focalización de la atención y observación de su proceso formativo:</b> conocimientos adquiridos. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.	<b>De comparación y contraste</b> de sus conocimientos previos sobre

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
				<p>pragmática antes de empezar el curso y ahora, después de haber cursado la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» y haber tenido la experiencia.</p>	
	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>El papel facilitador que desempeña el contexto lingüístico en la comprensión de un intercambio comunicativo. (Toma de conciencia de un aprendizaje).</p>	<p>No se sabe con seguridad.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:  <b>Informa</b> sobre los nuevos conocimientos que ha adquirido: conceptos situacional y sociocultural, y su importancia en los intercambios comunicativos.</p>	<p><b>De focalización de la atención y observación de su proceso formativo:</b> conocimientos adquiridos. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.</p> <p><b>De comparación y contraste de sus conocimientos</b> sobre pragmática antes de empezar el curso y ahora, después de haber cursado la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» y haber tenido la experiencia.</p>	
	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>A partir de la experiencia vivida, de la importancia real que tiene considerar el contexto comunicativo en la práctica.</p>	<p>No se sabe con seguridad.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:  <b>Explica y describe</b>, a partir de los conocimientos adquiridos en el curso, de qué modo el contexto fue determinante en el fallo de comunicación que se dio en la conversación que mantuvo con su amigo Z.</p>	<p><b>De focalización de la atención, observación, recuperación y reconstrucción</b> de la conversación que mantuvo con su amigo Z.</p> <p><b>De análisis de lo que ocurrió en la conversación con Z (extrae consecuencias).</b></p>	

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
	<p><b>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</b></p> <p>Aspectos relevantes para la práctica docente:</p> <p>i. A la hora de hablar de capacidades discursivas hay que contar con elementos como el conocimiento compartido del mundo y el código lingüístico.</p> <p>ii. Como profesores de ELE, no debemos olvidar que las lenguas presentan suficientes elementos lingüísticos específicos diferentes que dificultan la comprensión.</p>	<p>No se sabe con seguridad.</p>	<p><b>ACTO COMUNICATIVO:</b></p> <p><b>Informa</b> sobre las consecuencias que a partir de lo analizado anteriormente extrae para la práctica docente.</p>	<p><b>De puesta en relación de los contenidos teóricos trabajados en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» del curso con una experiencia personal.</b></p> <p><b>De análisis de lo que ocurrió en la conversación con Z (extrae consecuencias).</b></p> <p><b>De puesta en relación de los contenidos trabajados en el curso, su experiencia personal y la práctica docente.</b></p>	
<p><b>-De búsqueda de una explicación</b></p>	<p><b>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</b></p> <p>En su experiencia personal vivida sobre por qué el contexto lingüístico, situacional y sociocultural desempeña un papel tan relevante en el éxito de los intercambios comunicativos.</p>	<p>Previamente y durante la realización del portafolio.</p>	<p><b>ACTO COMUNICATIVO:</b></p> <p><b>Argumenta</b> de nuevo, tomando como base la experiencia vivida, la importancia que tiene uno de los aprendizajes / conocimientos adquiridos en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica»: el contexto lingüístico, situacional y sociocultural desempeña un papel preponderante en la comunicación.</p> <p><b>Explica y describe</b>, a partir de los conocimientos adquiridos en el curso, de qué modo el contexto fue</p>	<p><b>De focalización de la atención, observación, recuperación y reconstrucción</b> de la conversación que mantuvo con su amigo Z.</p> <p><b>De análisis de lo que ocurrió en la conversación con Z (extrae consecuencias).</b></p> <p><b>De puesta en relación de los contenidos teóricos trabajados en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» del curso con una experiencia personal.</b></p>	

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
			determinante en el fallo de comunicación que se dio en la conversación que mantuvo con su amigo Z.		

### b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- Toma conciencia de la adquisición de un nuevo aprendizaje a partir de los contenidos trabajados en EGP y la experiencia personal vivida: los contextos lingüístico, situacional y sociocultural desempeñan un papel preponderante en la comunicación.
- Busca una explicación en su experiencia personal vivida sobre por qué el contexto lingüístico, situacional y sociocultural desempeña un papel tan relevante en el éxito de los intercambios comunicativos.
- Toma conciencia del papel facilitador que desempeña el contexto lingüístico en la comprensión de un intercambio comunicativo.
- Toma conciencia, a partir de la experiencia vivida, de la importancia real que tiene considerar el contexto comunicativo en la práctica.
- Toma conciencia de aspectos relevantes para la práctica docente:
  - i. A la hora de hablar de capacidades discursivas hay que contar con elementos como el conocimiento compartido del mundo y el código lingüístico.
  - ii. Como profesores de ELE, no debemos olvidar que las lenguas presentan suficientes elementos lingüísticos específicos diferentes que dificultan la comprensión.

En general, se trata de procesos autorreguladores que no se puede precisar con exactitud cuándo se iniciaron. Lo más probable es que se iniciaran cuando tuvo lugar la conversación entre la alumna y su amigo, y se reforzaron durante la realización del portafolio a partir de la reflexión que este estimula.

Por otra parte, los procesos autorreguladores de toma de conciencia de la adquisición de nuevo conocimiento y del papel facilitador que desempeña el contexto lingüístico en la comprensión de un intercambio comunicativo se producen gracias a los siguientes procesos cognitivos:

- De focalización de la atención y observación de su proceso formativo y desarrollo profesional: conocimientos adquiridos y relación con la práctica docente.  
Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión.

- De comparación y contraste de sus conocimientos previos sobre pragmática antes de empezar el curso y ahora, después de haber cursado la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» y haber tenido la experiencia.

Por otro lado, los procesos autorreguladores de toma de conciencia de la importancia real que tiene considerar el contexto comunicativo en la práctica y de búsqueda de una explicación en su experiencia personal vivida sobre por qué el contexto lingüístico, situacional y sociocultural desempeña un papel tan relevante en el éxito de los intercambios comunicativos se dan porque previamente se han producido los siguientes procesos cognitivos:

- De focalización de la atención y observación de su proceso formativo: conocimientos adquiridos.  
Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión.
- De análisis de lo que ocurrió en la conversación con Z (extrae consecuencias).
- De puesta en relación de los contenidos teóricos trabajados en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» del curso con una experiencia personal.

Por último, el proceso autorregulador de toma de conciencia de aspectos relevantes para la práctica docente tiene lugar a partir de los siguientes procesos cognitivos:

- De análisis de lo que ocurrió en la conversación con Z (extrae consecuencias).
- De puesta en relación de los contenidos trabajados en el curso, su experiencia personal y la práctica docente.

La puesta en relación de la experiencia vivida en la conversación con su amigo con los contenidos trabajados en la asignatura permite que la alumna cobre conciencia de su importancia de una manera real y práctica. Su experiencia le permite argumentar en la práctica la relevancia de los conocimientos tratados en el curso desde una perspectiva teórica.

## UNIDAD TEMÁTICA 3: El tratamiento didáctico en el aula ELE de los elementos pragmáticos que intervienen en la comunicación

### 2.4. Párrafo 5

#### 2.4.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
5	<p>Esto me plantea diversos interrogantes, ¿cómo podemos reflejar en el aula, con actividades concretas, todas estas variables que en la comunicación real quedan fuera de nuestras manos?, ¿cómo proveemos a nuestros alumnos de herramientas para estar listos ante cualquier tipo de acto comunicativo? Me parece interesante, en el aula, potenciar la capacidad de análisis de los actos comunicativos. No obstante, creo que será esencial que los propios alumnos sean los que vivan en primera persona diversos actos comunicativos que les permitan experimentar a partir de contextos vivos y situaciones reales. Deberán verse inmersos en intercambios donde se pongan de manifiesto fenómenos como la actividad del marco conversacional, las reglas de cambio de turno, la actividad negociadora, la ritualización, el principio de cortesía y la comunicación no verbal.</p>	<p>Lafayette usa el pronombre demostrativo <i>esto</i> para referirse a que lo que acaba de exponer en el párrafo anterior le plantea diversos interrogantes. Seguidamente: recoge cuáles en primera persona del plural haciendo referencia al conjunto de profesores. Las preguntas que lanza tienen que ver con cómo tratar en el aula los aspectos observados en la comunicación real.</p> <p>Seguidamente Lafayette opina que <i>le parece interesante hacerlo potenciando la capacidad de análisis de los actos comunicativos</i>, pero con el conector contrastivo <i>no obstante</i> añade una objeción: <i>será esencial que los propios alumnos vivan en primera persona diversos actos comunicativos que les permitan experimentar a partir de contextos vivos y situaciones reales</i>.</p> <p>A continuación, refuerza esta idea manifestando en términos de obligatoriedad (<i>deberán</i>) la necesidad de que se vean inmersos en intercambios que pongan de manifiesto fenómenos como: <i>la constitución del marco conversacionales, la reglas de cambio de turno, la actividad negociadora, el ritualización, el principio de cortesía y la comunicación no verbal</i>.</p>

#### Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

Subtema 3.1.: Interrogantes sobre el tratamiento didáctico en el aula de ELE de los elementos pragmáticos que intervienen en la comunicación					
PÁRRAFO 5					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
<p><i>Esto me plantea diversos interrogantes, ¿cómo podemos reflejar en el aula, con actividades concretas, todas estas variables que en la comunicación real quedan fuera de nuestras manos?, ¿cómo proveemos a nuestros alumnos de herramientas para estar listos ante cualquier tipo de acto comunicativo?</i></p>	<p>1. <b>Informa sobre los</b> interrogantes que las conclusiones que ha extraído le plantean en la práctica docente y la respuesta a los mismos.</p>	<p>- Deixis personal: yo - Personas del discurso: Yo; profesora ELE Nosotros: conjunto profesores de ELE Ellos: los alumnos en general Polifonía: desdoblamiento del sujeto: preguntas - Uso del presente y del</p>	<p><b>De puesta en relación</b> de los contenidos trabajados en el curso, su experiencia personal y la práctica docente.</p> <p><b>De cuestionamiento</b> sobre la práctica docente.</p>	<p><b>De toma de conciencia</b> de los interrogantes que se plantea en relación con la práctica docente a partir de la experiencia vivida y lo estudiado en el curso, y cómo puede hacerles frente.</p> <p><b>De búsqueda de respuestas</b> para los interrogantes que se plantea en relación con la práctica docente a partir de la experiencia vivida y lo estudiado en el curso (proceso</p>	

Subtema 3.1.: Interrogantes sobre el tratamiento didáctico en el aula de ELE de los elementos pragmáticos que intervienen en la comunicación					
PÁRRAFO 5					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
Me parece interesante, en el aula, potenciar la capacidad de análisis de los actos comunicativos. No obstante, creo que será esencial que los propios alumnos sean los que vivan en primera persona diversos actos comunicativos que les permitan experimentar a partir de contextos vivos y situaciones reales. Deberán verse inmersos en intercambios donde se pongan de manifiesto fenómenos como la constitución del marco conversacional, las reglas de cambio de turno, la actividad negociadora, la ritualización, el principio de cortesía y la comunicación no verbal.	2. Opina sobre cómo daría respuesta a los mismos: cómo trataría estos aspectos didácticamente en el aula.	futuro - Léxico valorativo: <i>interesante Esencial!</i> - Elementos de opinión: <i>Me parece interesante Creo que</i> - Conector contrastivo oposición: <i>no obstante</i> - Marcador de ejemplificación: <i>como</i>  - <b>Marcas autorreguladoras:</b> <i>Esto me plantea diversos interrogantes... Me parece interesante potenciar... Será esencial que los alumnos sean los que... Deberán verse inmersos...</i>		resuelto).	

## 2.4.2. Síntesis

### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- Toma de conciencia de	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL  Los interrogantes que se plantea en relación con la práctica docente a partir de la experiencia vivida y lo	Durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: <b>Informa sobre</b> los interrogantes que las conclusiones que ha extraído le plantean en la práctica docente y la respuesta a los mismos.	<b>De puesta en relación</b> de los contenidos trabajados en el curso, su experiencia personal y la práctica docente.  <b>De cuestionamiento</b> sobre la práctica docente.	

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De búsqueda de una respuesta (resuelto)	estudiado en el curso, y cómo puede hacerles frente.  PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL  Para los interrogantes que se plantea en relación con la práctica docente a partir de la experiencia vivida y lo estudiado en el curso.	Durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: <b>Opina</b> sobre cómo daría respuesta a los mismos: cómo trataría estos aspectos didácticamente en el aula.	<b>De puesta en relación</b> de los contenidos trabajados en el curso, su experiencia personal y la práctica docente.  <b>De cuestionamiento</b> sobre la práctica docente.	

#### b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- De búsqueda de una respuesta para los interrogantes que se plantea en relación con la práctica docente a partir de la experiencia vivida y lo estudiado en el curso, y cómo puede hacerles frente.
- De toma de conciencia de estos interrogantes.

Lo más probable es que estos procesos autorreguladores se han generado durante la elaboración del portafolio, puesto que la alumna los manifiesta lingüísticamente con verbos en presente como: *Esto me plantea...*

Por otra parte, estos procesos autorreguladores se dan porque previamente se han producido los siguientes procesos cognitivos:

- De puesta en relación de los contenidos trabajados en el curso, su experiencia personal y la práctica docente.
- De cuestionamiento sobre la práctica docente.

Lo realmente relevante de este párrafo es la relación que la alumna establece entre la experiencia vivida, los aprendizajes del curso y la práctica docente, puesto que pone de manifiesto un auténtico proceso regulador de su proceso formativo y desarrollo profesional.



## 2.5. Párrafo 6

### 2.5.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
6	<p>En definitiva, me doy cuenta que ofrecer a nuestros alumnos herramientas para estar preparados ante cualquier tipo de comunicación es muy complicado. Existen numerosos factores extralingüísticos que modificarán, en cada caso, el sentido concreto de los intercambios comunicativos. Como futura profesora ELE creo que potenciaré situaciones en el aula en las cuales el uso de la lengua sea lo más cercano posible a su uso real. En este sentido, me planteo de qué recursos didácticos dispongo como profesora para que esto sea posible. Dramas, escenificaciones, juegos de rol, simulaciones, improvisaciones y el trabajo en equipo, pueden ser buenas técnicas y recursos para trabajar la lengua oral inmersa en contextos que simulan la realidad. A partir de ahora, me dispongo a investigar cómo aplicar estas técnicas en mi aula y sobre todo, a analizar sus ventajas para desarrollar la competencia comunicativa de mis alumnos. Dada la curiosidad que este tema me plantea y mis creencias en cuanto a las ventajas de trabajar con este tipo de técnicas, enfocaré la unidad didáctica del Prácticum a descubrir cómo aplicarlas en el aula.</p>	<p>Lafayette con el marcador finalizador en definitiva inicia el párrafo con la conclusión de que se ha dado cuenta de que es muy complicado ofrecer a los alumnos herramientas que les permitan estar preparados ante cualquier tipo de comunicación. Acto seguido, implícitamente y si ningún conector explícito, expone que la razón se encuentra en que existen numerosos factores extralingüísticos que en cada caso modifican el sentido concreto de los intercambios comunicativos.</p> <p>A continuación, expone, aunque con cierto matiz de duda al utilizar el verbo <i>creo</i>, que cuando sea profesora de ELE potenciará situaciones en el aula en las cuales el uso de la lengua sea lo más cercano posible a su uso real.</p> <p>Sobre esta cuestión se plantea retóricamente con qué recursos didácticos lo hará y ella misma se responde valorando como posibles buenas técnicas: <i>dramas, escenificaciones, juegos de rol, simulaciones, improvisaciones y el trabajo en equipo</i>.</p> <p>Esta reflexión le lleva a plantearse otras actuaciones (<i>me dispongo a...</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Investigar cómo aplicar estas técnicas en el aula y, sobre todo, a analizar sus ventajas en el desarrollo de la competencia comunicativa de sus alumnos.</i></li> <li>- <i>Enfocar la unidad didáctica del Prácticum en descubrir cómo aplicar estas técnicas en el aula.</i></li> </ul> <p>Justifica esta actuación en el hecho de que es un tema por el que siente curiosidad y en que cree que es ventajoso trabajar con este tipo de técnicas.</p>

**Concreción del análisis en los siguientes aspectos:**

Subtema 3.2.: Dificultades sobre el tratamiento didáctico en el aula de ELE de los elementos pragmáticos que intervienen en la comunicación					
PÁRRAFO 6					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
<p><i>En definitiva, me doy cuenta que ofrecer a nuestros alumnos herramientas para estar preparados ante cualquier tipo de comunicación es muy complicado. Existen numerosos factores extralingüísticos que modificarán, en cada caso, el sentido concreto de los intercambios comunicativos.</i></p> <p><i>Como futura profesora ELE creo que potenciaré situaciones en el aula en las cuales el uso de la lengua sea lo más cercano posible a su uso real. En este sentido, me planteo de qué recursos didácticos dispongo como profesora para que esto sea posible. Dramas, escenificaciones, juegos de rol, simulaciones, improvisaciones y el trabajo en equipo, pueden ser buenas técnicas y recursos para trabajar la lengua oral inmersa en contextos que simulan la realidad. A partir de ahora, me dispongo a investigar cómo aplicar estas técnicas en mi aula y sobre todo, a analizar sus ventajas para desarrollar la competencia comunicativa de mis alumnos. Dada la curiosidad que este tema me plantea y mis creencias en cuanto a las ventajas de</i></p>	<p>1. <b>Informa</b> sobre la dificultad que extrae para la práctica docente de todo lo que ha analizado.</p> <p>2. <b>Informa</b> cómo se plantea actuar en su práctica como profesora de ELE para hacer frente a esta dificultad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deixis personal: yo</li> <li>- Personas del discurso: Yo: profesora ELE</li> <li>Nosotros: conjunto profesores de ELE</li> <li>Impersonal</li> <li>- Uso del presente y del futuro</li> <li>- Léxico valorativo: <i>muy complicado buenas</i></li> <li>- Elementos de opinión: <i>Creo que Pueden ser buenas técnicas</i></li> <li>- Marcador finalizador: <i>En definitiva</i></li> <li>- Marcador continuativo: <i>En este sentido</i></li> <li>- Marcador temporal: <i>A partir de ahora</i></li> <li>- Conector causativo: <i>dada</i></li> <li>- Marcador tematización: <i>En cuanto a...</i></li> <li>- Marcas procesos reflexivos: <i>Me planteo de qué recursos didácticos</i></li> </ul>	<p><b>De puesta en relación</b> de los contenidos trabajados en el curso, su experiencia personal y la práctica docente.</p> <p><b>De cuestionamiento</b> sobre de qué técnicas y recursos dispone para hacer frente a la dificultad detectada.</p>	<p><b>De toma de conciencia e identifica</b> una dificultad para la práctica docente: los conocimientos adquiridos en relación con esta muestra le plantean una dificultad en la práctica docente.</p> <p><b>De búsqueda de una solución</b> para hacer frente a la dificultad identificada. (proceso resuelto)</p> <p><b>De toma de conciencia</b> de las técnicas y recursos de los que dispone para afrontar la dificultad.</p> <p><b>De planificación de actuaciones</b>, a partir de ahora se dispone a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigar cómo aplicar estas técnicas en el aula.</li> <li>- Analizar sus ventajas para desarrollar la competencia comunicativa entre sus alumnos.</li> <li>- Enfocar la unidad didáctica de la asignatura del Prácticum hacia este tema: cómo aplicar estas técnicas en el aula.</li> </ul> <p><b>De toma de conciencia</b> de la curiosidad que siente hacia este tema y de las creencias que tiene sobre las ventajas que presenta el uso de las técnicas y recursos a los que hace referencia.</p>	

Subtema 3.2.: Dificultades sobre el tratamiento didáctico en el aula de ELE de los elementos pragmáticos que intervienen en la comunicación					
PÁRRAFO 6					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
trabajar con este tipo de técnicas, enfocaré la unidad didáctica del <i>Practicum</i> a descubrir cómo aplicarlas en el aula.		dispongo  *Autorreguladores: Me doy cuenta... Potenciaré... ...me plante de qué recursos didácticos dispongo... A partir de ahora, me dispongo a... Enfocaré...			

## 2.5.2. Síntesis

### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- Toma de conciencia de	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL  Los conocimientos adquiridos en relación con esta muestra le plantean una dificultad en la práctica docente (identifica una dificultad).	Durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: <b>Informa</b> sobre la dificultad que extrae para la práctica docente de todo lo que ha analizado.	<b>De puesta en relación</b> de los contenidos trabajados en el curso, su experiencia personal y la práctica docente.	
	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL  Las técnicas y recursos de los que dispone para afrontar la dificultad.	Durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: <b>Informa</b> cómo se plantea actuar en su práctica como profesora de ELE para hacer frente a esta dificultad.	<b>De puesta en relación</b> de los contenidos trabajados en el curso, su experiencia personal y la práctica docente. <b>De cuestionamiento</b> sobre de qué técnicas y recursos dispone para hacer frente a la dificultad detectada.	

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>La curiosidad que siente sobre cómo implementar en el aula de LE los conocimientos adquiridos sobre la importancia del contexto en los intercambios comunicativos y las creencias que tiene sobre las ventajas que presenta el uso de las técnicas y recursos a los que hace referencia.</p>	<p>Durante la elaboración del portafolio.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:  <b>Informa</b> cómo se plantea actuar en su práctica como profesora de ELE para hacer frente a esta dificultad.</p>	<p><b>De puesta en relación</b> de los contenidos trabajados en el curso, su experiencia personal y la práctica docente.</p> <p><b>De cuestionamiento</b> sobre de qué técnicas y recursos dispone para hacer frente a la dificultad detectada.</p>	
<p><b>- De búsqueda de una solución (resuelto)</b></p>	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>Para hacer frente a la dificultad identificada.</p>	<p>Durante la elaboración del portafolio.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:  <b>Informa</b> cómo se plantea actuar en su práctica como profesora de ELE para hacer frente a esta dificultad.</p>	<p><b>De puesta en relación</b> de los contenidos trabajados en el curso, su experiencia personal y la práctica docente.</p> <p><b>De cuestionamiento</b> sobre de qué técnicas y recursos dispone para hacer frente a la dificultad detectada.</p>	
<p><b>- De planificación de actuaciones</b></p>	<p>ACTUACIÓN DISCENTE, PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>A partir de ahora se dispone a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigar cómo aplicar las técnicas de las que dispone para hacer frente a la dificultad en el aula LE.</li> <li>- Analizar sus ventajas para desarrollar la competencia comunicativa entre sus alumnos.</li> <li>- Enfocar la unidad didáctica de la asignatura del Prácticum hacia este tema: cómo aplicar estas técnicas en el aula.</li> </ul>	<p>Durante la elaboración del portafolio.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:  <b>Informa</b> cómo se plantea actuar en su práctica como profesora de ELE para hacer frente a esta dificultad.</p>	<p><b>De puesta en relación</b> de los contenidos trabajados en el curso, su experiencia personal y la práctica docente.</p> <p><b>De cuestionamiento</b> sobre de qué técnicas y recursos dispone para hacer frente a la dificultad detectada.</p>	

## b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- De toma de conciencia de que los conocimientos adquiridos en relación con esta muestra le plantean una dificultad en la práctica docente (identifica una dificultad).
- De búsqueda de una solución para hacer frente a la dificultad identificada.
- De toma de conciencia de las técnicas y recursos de los que dispone para afrontar la dificultad.
- De planificación de actuaciones:
  - A partir de ahora se dispone a:
    - Investigar cómo aplicar estas técnicas en el aula.
    - Analizar sus ventajas para desarrollar la competencia comunicativa entre sus alumnos.
    - Enfocar la unidad didáctica de la asignatura del Prácticum hacia este tema: cómo aplicar estas técnicas en el aula.
- De toma de conciencia de la curiosidad que siente sobre cómo implementar en el aula de LE los conocimientos adquiridos sobre la importancia del contexto en los intercambios comunicativos y las creencias que tiene sobre las ventajas que presenta el uso de las técnicas y recursos a los que hace referencia.

Lo más probable es que estos procesos autorreguladores se han generado durante la elaboración del portafolio, puesto que la alumna los manifiesta lingüísticamente con verbos en presente como: *me doy cuenta de que... como futura profesora ELE creo...*

Por otra parte, estos procesos autorreguladores se dan porque previamente se han producido los siguientes procesos cognitivos:

- De puesta en relación de los contenidos trabajados en el curso, su experiencia personal y la práctica docente.
- De cuestionamiento sobre de qué técnicas y recursos dispone para hacer frente a la dificultad detectada.

Lo realmente relevante de este párrafo es la relación que la alumna establece entre la experiencia vivida, los aprendizajes adquiridos, su actuación discente en el curso y la práctica docente, puesto que pone de manifiesto un auténtico proceso regulador de su proceso de aprendizaje, formativo y desarrollo profesional. La alumna planifica enfocar el Prácticum del curso de una determinada manera y al hacerlo está autorregulando su actuación discente, su proceso de aprendizaje en el postgrado.

## II. INFORME ANALÍTICO DE LA VERSIÓN DEFINITIVA DE LA SEGUNDA MUESTRA DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO

A continuación se presenta el informe analítico de la versión definitiva de la reflexión sobre la segunda muestra realizada por la alumna Lafayette y perteneciente al Portafolio del Certificado.

### 1. Rasgos discursivos que denotan procesos autorreguladores

En este apartado se exponen aquellos rasgos discursivos más sobresalientes, tanto a nivel lingüístico como textual, que presenta la versión definitiva de la reflexión sobre la segunda muestra de Lafayette y que manifiestan procesos autorreguladores.

#### 1.1. Estructura y temas

En esta ocasión, Lafayette ha seleccionado como segunda muestra para el Portafolio del Certificado la reproducción de una conversación telefónica que mantuvo con un amigo extranjero y el malentendido que se produjo durante la comunicación. Al igual que en la primera muestra, ha elegido una experiencia externa al curso, pero, tal como se observará más adelante, muy ligada a los contenidos que durante las tutorías de la asignatura *Elementos de la Gramática Pedagógica* acaba de trabajar.

Lafayette estructura la reflexión sobre la muestra en seis párrafos bastante equilibrados en cuanto a su extensión. En el primero se centra en justificar la selección de la muestra esgrimiendo como argumentos en qué le ha sido de ayuda para su proceso formativo; en los párrafos segundo, tercero y cuarto hace referencia y reflexiona sobre la importancia de atender aspectos trabajados en la asignatura *Elementos de la Gramática Pedagógica* y los valida aportando como ejemplo el análisis de la experiencia que recientemente tuvo con su amigo extranjero; en el quinto, se plantea cómo abordar en el aula de ELE los temas sobre los que recapacita en los párrafos anteriores; y en el sexto, planifica actuaciones para la práctica docente.

En relación con la muestra, Lafayette reflexiona sobre los siguientes temas:

- **Lo que la muestra le ha aportado.** Empieza la reflexión sobre la muestra exponiendo de qué manera esta le ha ayudado a desarrollar aprendizajes, competencias y conocimientos. Los argumentos que aporta para justificar su elección giran alrededor de:
  - Las competencias y los aprendizajes desarrollados: le ha ayudado a asimilar y relacionar conceptos; trabajar su habilidad para analizar el éxito y el fracaso de una situación comunicativa; tomar conciencia de los elementos que juegan a favor de una buena comunicación; y a darse cuenta de la importancia de adoptar en el aula ELE un enfoque comunicativo.
  - La observación y análisis de aspectos trabajados desde una perspectiva teórica en un contexto real de comunicación.
  - La elaboración de creencias nuevas: ahora considera que es muy pertinente analizar pragmático-lingüísticamente los intercambios comunicativos.
- **La importancia de tener en cuenta los aspectos pragmáticos de la comunicación en los procesos de comprensión e interpretación de un mensaje (el contexto, la implicatura, las máximas de Grice).** Lafayette argumenta esta posición tomando como base un malentendido comunicativo que vivió en una experiencia reciente y de su análisis a partir de los conceptos trabajados en la asignatura *Elementos de la Gramática Pedagógica*. Lafayette de nuevo se basa en la experiencia propia, aunque no sea docente, para validar y reforzar los conocimientos teóricos adquiridos en el curso. De hecho, tal como se ha expuesto anteriormente, este es uno de los motivos por los cuales ha

seleccionado la muestra: le ha permitido observar y analizar aspectos teóricos desde una perspectiva práctica, en un contexto real de comunicación.

- **El tratamiento didáctico en el aula de ELE de los elementos pragmáticos que intervienen en la comunicación.** En primer lugar, Lafayette se plantea y recapacita sobre cómo debería hacerse y, finalmente, cierra la reflexión sobre la muestra con la planificación de actuaciones docentes fundamentadas en las conclusiones que ha extraído a partir de la reflexión y el análisis que ha realizado hasta el momento sobre la muestra.

En la siguiente tabla se puede observar de forma más clara la distribución de los temas en el texto:

HIPERTEMAS	PÁRRAFOS	SUBTEMA/S	PÁRRAFOS
<b>Tema 1:</b> Aportaciones de la muestra	1	-----	-----
<b>Tema 2:</b> La importancia de los aspectos pragmáticos de la comunicación en los procesos de comprensión e interpretación de un mensaje	Del 2 al 4	2.1. <i>La importancia de los aspectos pragmáticos de la comunicación en los procesos de comprensión e interpretación de mensajes: el contexto y la implicatura</i>	2
		2.2. <i>La importancia de los aspectos pragmáticos de la comunicación en los procesos de comprensión e interpretación de mensajes: las máximas de Grice.</i>	3
		2.3. <i>La importancia de los aspectos pragmáticos de la comunicación en los procesos de comprensión e interpretación de mensajes: el contexto lingüístico, físico y sociocultural e implicaciones para la práctica docente.</i>	4
<b>Tema 3:</b> El tratamiento didáctico en el aula ELE de los elementos pragmáticos que intervienen en la comunicación	5 y 6	3.1. <i>Interrogantes sobre el tratamiento didáctico en el aula de ELE de los elementos pragmáticos que intervienen en la comunicación</i>	5
		3.2. <i>Dificultades sobre el tratamiento didáctico en el aula de ELE de los elementos pragmáticos que intervienen en la comunicación</i>	6

**Tabla II.1.** Temas de la versión definitiva de la reflexión sobre la segunda muestra del PC  
Fuente: Elaboración propia

Resulta importante resaltar que la alusión y reflexión que Lafayette lleva a cabo sobre estos temas derivan del hecho de que Lafayette en un momento dado vive una experiencia en su ámbito personal que le permite darse cuenta de los aprendizajes y conocimientos que ha desarrollado, en concreto, durante las tutorías de una de las asignaturas del curso. Y sin los cuales probablemente no habría sido capaz de establecer ninguna conexión con la didáctica de ELE, tal como ella misma afirma en la reflexión sobre la muestra.

Por otra parte, al igual que ocurría en la reflexión sobre la primera muestra, los temas que la alumna trata en el texto reflexivo de la segunda constituyen el primer indicio de autorregulación, puesto que mediante estos claramente focaliza la reflexión en su proceso formativo y desarrollo profesional en general; y su proceso de aprendizaje en el curso de postgrado. Uno no puede autorregular su proceso formativo y desarrollo profesional si no centra su atención y reflexión en este aspecto.

## 1.2. Estilo

En la muestra 2 Lafayette presenta un discurso con un estilo marcadamente propio y personal que se refleja mediante la utilización de:

- La primera persona en la mayoría de ocasiones para hablar sobre experiencias del ámbito privado, así como de experiencias formativas propias; y referirse a sentimientos, dudas, inquietudes, pensamientos y creencias personales.

- Elementos de opinión como: *creo, me parece, creencias*, etc.
- Verbos modales: *puedo, he podido, debe/n, hay que*
- Léxico y expresiones de valoración como: *pequeña pero significativa, fracaso, éxito, muy pertinente, conclusión errónea, mucho más exigente y adecuado, mucho más fiel, verdadero sentido, dificultó, interesante, esencial*, etc.
- Expresiones, adverbios y locuciones adverbiales de duda y probabilidad: *probablemente*
- Cuantificadores: *mucho, muchos, muy*, etc.
- Léxico que expresa sentimientos como *curiosidad*, etc.

En definitiva, como puede observarse, el discurso presenta importantes marcas de modalización que le confieren un grado de subjetividad relevante. El texto manifiesta especialmente una modalidad deóntica y apreciativa. Deóntica, en tanto en cuanto Lafayette emplea verbos modales que indican el nivel de obligatoriedad que otorga a lo que enuncia; y apreciativa, puesto que emplea léxico, marcado positiva y negativamente, que constituye juicios de valor respecto a lo que enuncia.

La ausencia de subjetividad y modalización sería un indicador de que la alumna no está centrándose en analizar su proceso de aprendizaje; es decir, no está autorregulando su propio proceso formativo y desarrollo profesional.

Asimismo, en línea con lo que se acaba de decir, en el texto predomina un tono argumentativo, aunque también aparecen pasajes descriptivos y explicativos. Las secuencias descriptivas manifiestan claramente una relación de dependencia respecto a las argumentativas, puesto que constituyen los argumentos de las tesis que defiende en las secuencias argumentativas. En el siguiente ejemplo se puede observar claramente:

*«Pero queda claro que no es lo mismo entender el significado literal que el sentido. En la conversación que he mostrado anteriormente, Z<sup>6</sup> entendió perfectamente el significado literal del texto oral, sin embargo no llegó a captar el sentido con el que yo expresaba el mensaje. Así pues, en cualquier conversación, las intervenciones no tienen un significado literal y objetivo, sino que dependen, en gran parte, de las circunstancias en que se da la comunicación: el contexto. Es obvio que en la mayor parte de conversaciones que tenemos a diario, pasan desapercibidos muchos elementos que nos ayudan a entender el mensaje. Así pues, observo que la pragmática tiene mucho que decir en cuanto a la situación comunicativa que Z y yo protagonizamos. En mi caso, aporté la información que consideré necesaria para aquella situación. Z, por su parte, interpretó el mensaje en función de su conocimiento y creencias y lo adaptó a sus expectativas de comunicación: saber cuándo llegaría. Su conclusión fue errónea, ya que llegó a pensar que yo no acudiría por motivos mayores. En consecuencia el acto comunicativo no tuvo éxito dado que hubieron ciertos elementos que fallaron en nuestra comunicación».* (Véase el Anexo XIX)

En el pasaje anterior se puede observar como Lafayette argumenta las tesis que aporta con la descripción de las acciones que tuvieron lugar en el acto comunicativo que analiza (véase Anexo XIX):

**Tesis 1:** *«Queda claro que no es lo mismo entender el significado literal que el sentido».*

**Argumento:** *«En la conversación que he mostrado anteriormente, Z<sup>7</sup> entendió perfectamente el significado literal del texto oral, sin embargo no llegó a captar el sentido con el que yo expresaba el mensaje».*

**Tesis 2:** *« [...] en cualquier conversación, las intervenciones no tienen un significado literal y objetivo, sino que dependen, en gran parte, de las circunstancias en que se da la comunicación: el contexto. Es obvio que en la mayor parte de conversaciones que tenemos a diario, pasan desapercibidos muchos elementos que nos ayudan a entender el mensaje. Así pues, observo que la pragmática tiene mucho que decir en cuanto a la situación comunicativa que Z y yo protagonizamos».*

---

<sup>6</sup> Z = Amigo

<sup>7</sup> Z = Amigo



**Argumento:** «Z, por su parte, interpretó el mensaje en función de su conocimiento y creencias y lo adaptó a sus expectativas de comunicación: saber cuándo llegaría. Su conclusión fue errónea, ya que llegó a pensar que yo no acudiría por motivos mayores. En consecuencia el acto comunicativo no tuvo éxito dado que hubieron ciertos elementos que fallaron en nuestra comunicación».

Lafayette caracteriza la situación y el malentendido que se produjo en la comunicación mediante la descripción de las acciones que los dos actores del intercambio comunicativo protagonizaron.

Por otro lado, Lafayette emplea la secuencia explicativa para reforzar la tesis de que el contexto en el que se produce un intercambio comunicativo desempeña un papel muy importante en la interpretación de su significado. Construye la explicación sirviéndose de voces de autoridad que le ayudan a apoyar su tesis:

*«Hasta ahora, nunca me había parado a pensar el modo en que el contexto influye en la interpretación del significado. Tal y como aborda Grice en su modelo pragmático de la comunicación, existe una distinción entre lo que se dice y lo que se comunica. “Lo que se dice es el contenido literal expresado en el enunciado. Lo que se comunica es toda la información que se transmite con el enunciado más allá de su contenido proposicional. Se trata por tanto de un contenido implícito y recibe el nombre de implicatura».*<sup>8</sup>(Véase el anexo XIX)

La secuencia explicativa presenta un tono más distante del resto al usar la tercera persona del singular o construcciones impersonales y el presente de indicativo, el cual otorga un carácter de valor universal a los enunciados.

Las secuencias argumentativas, por su parte, se caracterizan por:

- El seguimiento del esquema: premisas, tesis, argumentos y conclusión / es. A nivel macro: el primer párrafo constituye las premisas; en los siguientes se presentan las tesis y los argumentos; y el último, sirve de conclusión del texto. De todas maneras, cabe hacer referencia a que en los párrafos intermedios también se van aportando conclusiones y se repite, a un nivel micro, el esquema: tesis, argumentos y conclusión.
- El uso de estructuras gramaticales negativas que no siguen el orden canónico: *Queda claro que no es lo mismo entender el significado que el sentido; no es de extrañar que este sea el contexto que más problemas presentara en la comunicación que Z y yo protagonizamos.*
- La utilización de elementos de opinión como: *creo, me parece, creencias*; y valorativos: *pequeña pero significativa, fracaso, muy pertinente, conclusión errónea, mucho más exigente y adecuado, mucho más fiel, verdadero sentido, dificultó, interesante, esencial*, etc.
- La aparición de conectores típicamente argumentativos como: causativos (*porque, ya que, dado que*), consecutivos (*así pues, en consecuencia*), contrastivos de oposición (*aunque, pero, no obstante, sin embargo*) y marcadores de manifestación de certeza (*es obvio que, queda claro que*). Aunque, como hemos apuntado anteriormente, se echa en falta un uso más extenso de conectores que facilite la interpretación de las ideas que la alumna expone.
- El uso de verbos *diciendi*: *decir*.
- La utilización de recursos retóricos como: comillas y citas para dar autoridad y reforzar lo que está exponiendo (*Tal y como aborda Grice en su modelo pragmático de la comunicación, existe una distinción entre lo que se dice y lo que se comunica.*); el alejamiento del emisor mediante el paso en ocasiones del “yo” al “nosotros”.

---

<sup>8</sup> Martín Peris, E. et al. 1997-2010. Diccionario de términos clave de ELE. [En línea] Madrid: Instituto Cervantes. Documento disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm). [Consulta: 20 de febrero de 2010].

### 1.3. Las personas del discurso

#### 1.3.1. La inscripción de la persona en el texto

Tal como se ha comentado anteriormente, en el texto domina el uso de la primera persona tanto en su forma canónica de representación de la identidad (*yo, me, mi*) como en plural (*nosotros, nuestro*).

Con **yo / me / mi** se refiere a:

➤ **Yo – alumna**

*«El análisis de este acto comunicativo me ha llevado a hacer una revisión de lo trabajado hasta ahora, asimilando y relacionando conceptos como el contexto y el cotexto, las máximas de Grice, el valor de las implicaturas, la interpretación del significado, el principio de cooperación y la competencia comunicativa».* (Párrafo 1, Anexo XIX)

➤ **Yo – persona**

*«En mi caso, soy una persona que no acostumbra a entender la ironía en los mensajes. Normalmente, de primeras, me dejo llevar por el significado literal de los enunciados».* (Párrafo 2, Anexo XIX)

➤ **Yo – actor intercambio comunicativo**

*«Z entendió perfectamente el significado literal del texto oral, sin embargo no llegó a captar el sentido con el que yo expresaba el mensaje».* (Párrafo 2, Anexo XIX)

➤ **Yo – profesora ELE**

*«Como futura profesora ELE, observo que hay muchos elementos que quedan fuera del texto en sí que influyen en la interpretación de un enunciado».* (Párrafo 3, Anexo XIX)

De todas formas, el yo que predomina más es el que se refiere a su futuro rol como profesora de ELE, al plantearse dudas relacionadas con el ejercicio de su práctica como profesora y al planificar actuaciones como tal.

Por otra parte, con **nosotros / nuestro** hace referencia:

➤ **Al conjunto de alumnos que realizan el curso del postgrado ELE y/o cursan la asignatura y del cual forma parte.**

*« [...] he podido ejemplificar algunos fenómenos de los que habíamos hablado<sup>9</sup> anteriormente en los foros de la asignatura Elementos de gramática pedagógica».* (Párrafo 1, Anexo XIX)

➤ **Al colectivo de profesores del cual también se presenta como miembro integrante.**

*« [...] ¿cómo podemos reflejar en el aula, con actividades concretas, todas estas variables que en la comunicación real quedan fuera de nuestras manos?, ¿cómo proveemos a nuestros alumnos de herramientas para estar listos ante cualquier tipo de acto comunicativo?»* (Párrafo 5, Anexo XIX)

➤ **A los seres humanos en su conjunto.**

*« [...] Es obvio que en la mayor parte de conversaciones que tenemos<sup>10</sup> a diario, pasan desapercibidos muchos elementos que nos ayudan a entender el mensaje».* (Párrafo 2, Anexo XIX)

<sup>9</sup> El subrayado es de la investigadora.

<sup>10</sup> El subrayado es de la investigadora.

➤ **A los dos interlocutores que intervienen en la conversación que analiza.**

« [...] se esperaba un determinado comportamiento lingüístico por nuestra parte que no tuvo lugar dado que se rompieron los cuatro principios que deben estar presentes en una comunicación cooperativa: calidad, cantidad, relevancia y modo». (Párrafo 3, Anexo XIX)

➤ **Al emisor (Lafayette) y receptor (lector) del texto reflexivo (la enunciación).**

« [...] En el caso que nos concierne, el problema fue probablemente la inexistencia de un cotexto que permitiera inferir el significado del enunciado que Z no conocía». (Párrafo 4, Anexo XIX)

Por otra parte, en su discurso Lafayette también emplea la **tercera persona (singular y plural)** para:

➤ **Hablar o referirse a otras personas que no forman parte de la enunciación:**

— Al otro actor del intercambio comunicativo que analiza:

«Z entendió perfectamente el significado literal del texto oral, sin embargo no llegó a captar el sentido con el que yo expresaba el mensaje». (Párrafo 2, Anexo XIX)

— Autores:

«Tal y como aborda Grice en su modelo pragmático de la comunicación, existe una distinción entre lo que se dice y lo que se comunica». (Párrafo 2, Anexo XIX)

— Alumnado en general:

« [...] nuestros alumnos desarrollen una competencia comunicativa que permita que estos se conviertan en individuos integrados en una sociedad lingüística concreta, capaces de emitir y recibir mensajes, poniendo en práctica las herramientas y estrategias necesarias en cada caso». (Párrafo 1, Anexo XI)

➤ **Hablar sobre contenido del propio portafolio y la muestra aportada:**

«Vivir en primera persona el fracaso de un acto comunicativo me ha ofrecido la posibilidad de tomar conciencia de los elementos que juegan a favor de una buena comunicación, y me ha dado la posibilidad de valorar el hecho de partir, en el aula [...]». (Párrafo 2, Anexo XIX)

➤ **Definir y explicar conceptos:**

«Lo que se dice es el contenido literal expresado en el enunciado. Lo que se comunica es toda la información que se transmite con el enunciado más allá de su contenido proposicional. Se trata por tanto de un contenido implícito y recibe el nombre de implicatura». (Párrafo 2, Anexo XIX)

En la secuencia explicativa, Lafayette emplea construcciones impersonales para exponer conocimientos de manera objetiva. Por ejemplo:

«Lo que se comunica es toda la información que se transmite con el enunciado más allá de su contenido proposicional<sup>11</sup>». (Párrafo 3, Anexo XIX)

No obstante, como se ha manifestado anteriormente, la alumna se inscribe claramente en el texto a través del *yo* y del *nosotros*, condición indispensable para que pueda manifestar el desarrollo de procesos autorreguladores respecto a su propio proceso formativo y desarrollo profesional en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de ELE / LLEE. La ausencia de marcas del *yo* pondría de manifiesto el distanciamiento respecto a lo que expone y, por consiguiente, la falta de autorregulación.

---

<sup>11</sup> El subrayado es de la investigadora.

### 1.3.2. La polifonía

En este texto, aunque en menor grado que en la reflexión sobre la primera muestra, Lafayette también recurre al recurso discursivo de la polifonía. Este aparece tanto mediante el desdoblamiento del sujeto como a partir de la evocación del discurso ajeno. A continuación, se muestran algunos ejemplos:

#### 1.3.2.1. Desdoblamiento del sujeto

En esta muestra Lafayette emplea el desdoblamiento del sujeto para poner de manifiesto de forma explícita el diálogo interno que mantiene en algún momento con ella misma. Este diálogo, a su vez, pone de relieve un proceso autorregulador de búsqueda de respuestas. En este caso, el proceso se considera resuelto porque la alumna presenta la argumentación que sigue a continuación como la respuesta a estos interrogantes:

*«Esto me plantea diversos interrogantes, ¿cómo podemos reflejar en el aula, con actividades concretas, todas estas variables que en la comunicación real quedan fuera de nuestras manos?, ¿cómo proveemos a nuestros alumnos de herramientas para estar listos ante cualquier tipo de acto comunicativo?»* (Párrafo 5, Anexo XIX)

#### 1.3.2.2. Evocación del discurso ajeno

##### ➤ Citas abiertas:

Lafayette emplea este modo de citación para:

- Hablar sobre las repercusiones que una actividad concreta ha tenido en su proceso formativo:

*« [...] he podido ejemplificar algunos fenómenos de los que habíamos hablado anteriormente en los foros<sup>12</sup> de la asignatura Elementos de gramática pedagógica».* (Párrafo 1, Anexo XIX)

Mediante este recurso discursivo, y otros, la alumna refleja un proceso autorregulador de toma de conciencia de lo que una actividad concreta ha aportado a su proceso formativo y desarrollo profesional.

- Reforzar y validar opiniones, ideas, creencias propias:

*«Creo oportuno, partir de las palabras de Ochs:*

*La presuposición pragmática comprende información sobre la escala de valores, las expectativas e incluso sobre la ideología de los interlocutores. Por esta razón, cuando emitimos un enunciado en una comunidad epistemológica que no posea nuestra misma escala de valores, las mismas expectativas o no tenga la misma información que nosotros poseemos, las oraciones emitidas no significarán lo mismo (Ochs, E., 1979: 160)».* (Párrafo 1, Anexo XIX)

##### ➤ Citas encubiertas:

*«Según el principio de cooperación<sup>13</sup>, puedo decir que se esperaba un determinado comportamiento lingüístico por nuestra parte [...]».*

El procedimiento discursivo de polifonía más utilizado por Lafayette es la cita abierta para reforzar y validar ideas y experiencias.

<sup>12</sup> El subrayado es de la investigadora.

<sup>13</sup> El subrayado es de la investigadora.

## 1.4. La situación en el tiempo

En el discurso conviven los tres planos temporales: pasado, presente y futuro, aunque más predomina es el segundo.

Lafayette se sitúa en el **pasado** para describir y analizar el intercambio comunicativo en el que se produjo un malentendido (véase Anexo XIX):

*«Z entendió perfectamente el significado literal del texto oral, sin embargo no llegó a captar el sentido con el que yo expresaba el mensaje.»* (Párrafo 2)

*«En mi caso, aporté la información que consideré necesaria para aquella situación. Z, por su parte, interpretó el mensaje en función de su conocimiento y creencias y lo adaptó a sus expectativas de comunicación: saber cuándo llegaría. Su conclusión fue errónea, ya que llegó a pensar que yo no acudiría por motivos mayores. En consecuencia el acto comunicativo no tuvo éxito dado que hubieron ciertos elementos que fallaron en nuestra comunicación.»* (Párrafo 2)

*«Así pues, la carencia de conocimiento compartido dificultó la correcta construcción de significado y como resultado, se dio un fracaso en la comunicación.»* (Párrafo 4)

*«Según el principio de cooperación, puedo decir que se esperaba un determinado comportamiento lingüístico por nuestra parte que no tuvo lugar dado que se rompieron los cuatro principios que deben estar presentes en una comunicación cooperativa: calidad, cantidad, relevancia y modo.»* (Párrafo 3)

*«En el caso que nos concierne, el problema fue probablemente la inexistencia de un contexto que permitiera inferir el significado del enunciado que Z no conocía.»* (Párrafo 4)

Por otra parte, se sitúa en un plano temporal **futuro** para planificar actuaciones (véase Anexo XIX):

*«Como futura profesora ELE creo que potenciaré situaciones en el aula en las cuales el uso de la lengua sea lo más cercano posible a su uso real.»* (Párrafo 6)

*«A partir de ahora, me dispongo a investigar cómo aplicar estas técnicas en mi aula y sobre todo, a analizar sus ventajas para desarrollar la competencia comunicativa de mis alumnos.»* (Párrafo 6)

*«Dada la curiosidad que este tema me plantea y mis creencias en cuanto a las ventajas de trabajar con este tipo de técnicas, enfocaré la unidad didáctica del Prácticum a descubrir cómo aplicarlas en el aula.»* (Párrafo 6)

En el resto del discurso se sitúa en el **presente** (véase Anexo XIX):

➤ **Para evaluar cómo la muestra aportada ha contribuido a su desarrollo profesional y proceso formativo:**

*«Además, me ha ayudado a trabajar mi habilidad para analizar el éxito y el fracaso de una situación comunicativa, detectando problemas y encontrando posibles soluciones.»* (Párrafo 1)

➤ **Para hacer referencia a la toma de conciencia de aprendizajes y conocimientos:**

*«En definitiva, ahora puedo observar la importancia del papel facilitador que tiene el contexto lingüístico (formado por el material lingüístico que precede y sigue al enunciado).»* (Párrafo 4)

*«Me doy cuenta que el conocimiento compartido del mundo y del código lingüístico son elementos con los que hay que contar a la hora de hablar de capacidades discursivas.»* (Párrafo 4)

➤ **Para presentar información de manera objetiva y distanciada con el efecto de veracidad:**

*«Así pues, en cualquier conversación, las intervenciones no tienen un significado literal y objetivo, sino que dependen, en gran parte, de las circunstancias en que se da la comunicación: el contexto.»* (Párrafo 2)

➤ **Para referirse a la aplicación práctica de los conceptos y principios teóricos en el contexto de aula:**

*«Esto me plantea diversos interrogantes, ¿cómo podemos reflejar en el aula, con actividades concretas, todas estas variables que en la comunicación real quedan fuera de nuestras manos?, ¿cómo proveemos a nuestros alumnos de herramientas para estar listos ante cualquier tipo de acto comunicativo? Me parece interesante, en el aula, potenciar la capacidad de análisis de los actos comunicativos». (Párrafo 5)*

*«En este sentido, me planteo de qué recursos didácticos dispongo como profesora para que esto sea posible. Dramas, escenificaciones, juegos de rol, simulaciones, improvisaciones y el trabajo en equipo, pueden ser buenas técnicas y recursos para trabajar la lengua oral inmersa en contextos que simulan la realidad». (Párrafo 6)*

➤ **Para citar autores:**

*«Esto me lleva a recordar a Grice, el cual propone “haga que la contribución a la conversación sea la requerida por el propósito del intercambio comunicativo en el que está involucrado». (Párrafo 3)*

➤ **Para definir conceptos:**

*«Lo que se dice es el contenido literal expresado en el enunciado. Lo que se comunica es toda la información que se transmite con el enunciado más allá de su contenido proposicional. Se trata por tanto de un contenido implícito y recibe el nombre de implicatura». (Párrafo 2)*

➤ **Para expresar su opinión:**

*«En definitiva, después de revisar los conceptos trabajados durante cuatro meses de curso, especialmente en la asignatura Elementos de gramática pedagógica, creo que es muy pertinente considerar este tipo de malentendidos y analizarlos teniendo en cuenta la pragmática lingüística». (Párrafo 1)*

➤ **Para realizar el análisis del intercambio comunicativo que aporta como muestra:**

*«En resumen, tratándose de una conversación telefónica y teniendo en cuenta la carencia de elementos no lingüísticos (cinética), observo que las máximas de cantidad, calidad, relevancia y modo presentan un uso mucho más exigente y adecuado de la lengua. Es decir, teniendo en cuenta la imposibilidad de un contexto físico compartido, el intercambio comunicativo y las aportaciones de los interlocutores debe ser mucho más fiel al verdadero sentido que se quiere transmitir». (Párrafo 3)*

➤ **Para referirse al desarrollo mismo de la enunciación:**

*«En el caso que nos concierne<sup>14</sup>, el problema fue probablemente la inexistencia de un contexto que permitiera inferir el significado del enunciado [...]». (Párrafo 4)*

El hecho de que Lafayette se traslade en el tiempo es lo que permite que pueda autorregularse. Los procedimientos de contraste y comparación requieren que la alumna se mueva en el tiempo de manera que pueda observar, en este caso, evoluciones:

- Entre lo que antes no sabía y ahora sí (pasado y presente).
- Entre lo que ahora no hace como profesora y planifica hacer en un futuro próximo (presente y futuro).

Cabe destacar que Lafayette con las marcas temporales *ahora* y *hasta ahora* se mueve entre el pasado y el presente: el antes y el ahora. En el pasado se encontrarían: las creencias y los conocimientos previos, y la conversación en la que se produjo el malentendido comunicativo. En el presente, las repercusiones que han tenido las experiencias formativas derivadas del curso y su puesta en relación con la conversación mantenida con un amigo en su desarrollo profesional y

---

<sup>14</sup> El subrayado es de la investigadora.

proceso formativo: nuevos conocimientos, aprendizajes y creencias. Con estos adverbios Lafayette marca el inicio de un proceso autorregulador en el que identifica un aprendizaje, conocimiento que actualmente posee (ahora que ya ha cursado la asignatura *Elementos de Gramática Pedagógica*) y antes, no (antes de cursarla). Por ejemplo (Anexo XIX):

«Hasta ahora<sup>15</sup>, nunca me había parado a pensar el modo en que el contexto influye en la interpretación del significado». (Párrafo 2)

«En definitiva, ahora<sup>16</sup> puedo observar la importancia del papel facilitador que tiene el contexto lingüístico (formado por el material lingüístico que precede y sigue al enunciado)». (Párrafo 4)

El uso combinado del adverbio con el verbo *poder* refuerza la referencia a la adquisición de un conocimiento, competencia o aprendizaje.

## 1.5. Expresiones lingüísticas

Por último, en el discurso de Lafayette se detectan expresiones discursivas que reflejan procesos autorreguladores. Consúltese la tabla siguiente:

EXPRESIONES QUE DENOTAN UN PROCESO AUTORREGULADOR EN LA REFLEXIÓN DE LAFAYETTE SOBRE LA MUESTRA 2
<p><b>- Manifiesta conciencia sobre algo:</b></p> <p><i>...me ha llevado a...</i>  <i>...me ha ofrecido la posibilidad de tomar conciencia...</i>  <i>Hasta ahora, nunca me había parado a pensar...</i>  <i>...después de revisar los conceptos trabajados... creo que...</i>  <i>Así pues, observo que...</i>  <i>...observo que hay...</i>  <i>Esto me lleva a...</i>  <i>Por otro lado, entiendo...</i>  <i>Me doy cuenta...</i></p> <p><b>- Compara</b></p> <p><i>Hasta ahora, nunca me había parado a pensar...</i>  <i>...probablemente hace tres meses no...</i>  <i>...he podido ejemplificar algunos de los fenómenos que habíamos hablado anteriormente en los foros de la asignatura...</i>  <i>... ahora puedo observar...</i></p> <p><b>- Detecta aprendizajes y los evalúa:</b></p> <p><i>... me ha llevado a hacer una revisión... asimilando y relacionando conceptos...</i>  <i>... me ha ayudado a trabajar mi habilidad para...</i>  <i>A partir de una situación real, he podido...</i>  <i>... me ha ofrecido la oportunidad de...</i>  <i>... y me ha dado la posibilidad de valorar...</i></p> <p><b>- Detecta dificultades, problemas y los evalúa:</b></p> <p><i>En el caso que nos concierne el problema fue probablemente...</i>  <i>Así pues, la carencia de... dificultó...</i>  <i>... es muy complicado...</i></p> <p><b>- Busca una explicación:</b></p> <p><i>He seleccionado esta muestra... porque...</i></p> <p><b>- Busca una respuesta:</b></p> <p><i>Esto me plantea diversos interrogantes...</i>  <i>...me planteo de qué discursos didácticos dispongo...</i>  <i>¿...?</i></p> <p><b>- Busca una solución:</b></p> <p><i>Como futura profesora ELE creo que...</i></p>

<sup>15</sup> El subrayado es de la investigadora.

<sup>16</sup> El subrayado es de la investigadora.

EXPRESIONES QUE DENOTAN UN PROCESO AUTORREGULADOR EN LA REFLEXIÓN DE LAFAYETTE SOBRE LA MUESTRA 2
<p>- <b>Planifica actuaciones</b>  ... potenciaré...  A partir de ahora, me dispongo a...  ...enfocaré...</p>

**Tabla II.2.** Expresiones que denotan un proceso autorregulador en la reflexión sobre la segunda muestra del PC.

Fuente: Elaboración propia.

## 2. Procesos autorreguladores identificados

En la reflexión de la versión definitiva de la muestra 2, mediante los rasgos discursivos expuestos anteriormente, Lafayette explicita una serie de procesos autorreguladores en relación con su actuación discente en el curso, y su proceso formativo y desarrollo profesional en general.

Sobre estos, cabe señalar que no todos tienen lugar en el mismo momento: algunos se dan durante la elaboración del portafolio; otros, previamente; y otros, no se puede saber con seguridad. No obstante, lo realmente relevante es que es en el marco del portafolio que la alumna pone en relación los unos con los otros propiciando la formación, como se puede observar más adelante, de ciclos autorreguladores de mayor alcance que tal vez de otra manera no hubieran ocurrido.

Asimismo, en la reflexión sobre la segunda muestra, la alumna se autorregula principalmente con respecto a su proceso formativo y desarrollo profesional en general; aunque hay una ocasión en que también lo hace en relación con su actuación discente en el curso.

A continuación se detallan los procesos autorreguladores que Lafayette manifiesta en la reflexión sobre la muestra 2:

### ➤ **De toma de conciencia**

Se trata de un conjunto de reflexiones a partir de las cuales la alumna manifiesta que se da cuenta o toma conciencia sobre algún aspecto relacionado con su proceso formativo y desarrollo profesional en general (17 ocurrencias). El proceso autorregulador de toma de conciencia es el que se da con más frecuencia y supone la toma de conciencia de aprendizajes y conocimientos, logros, problemas, dificultades, dudas, etc.

En la reflexión que Lafayette genera sobre la segunda muestra del portafolio, la alumna muestra toma de conciencia sobre aspectos relacionados con:

- ***Su proceso formativo y desarrollo profesional en general en el campo de la didáctica de LLEE / ELE***

Por ejemplo, en el párrafo 6 (véase Anexo XIX):

*«En definitiva, me doy cuenta que ofrecer a nuestros alumnos herramientas para estar preparados ante cualquier tipo de comunicación es muy complicado. Existen numerosos factores extralingüísticos que modificarán, en cada caso, el sentido concreto de los intercambios comunicativos».*

Aquí Lafayette manifiesta toma de conciencia de las dificultades que considera que entraña el tratamiento didáctico en el aula de ELE de los elementos pragmáticos que intervienen en la comunicación.

Por otro lado, en el discurso de Lafayette se detectan una serie de expresiones lingüísticas que denotan un proceso autorregulador de toma de conciencia. Algunas indican explícitamente esta toma de conciencia y de la otras, como puede verse en la siguiente tabla, se infiere esta concienciación a través de la detección de aprendizajes, dificultades, etc.



<b>EXPRESIONES QUE DENOTAN UN PROCESO AUTORREGULADOR DE TOMA DE CONCIENCIA EN LA REFLEXIÓN SOBRE LA SEGUNDA MUESTRA</b>
<p><b>- Manifiesta conciencia sobre algo:</b></p> <p><i>...me ha llevado a...</i>  <i>...me ha ofrecido la posibilidad de tomar conciencia...</i>  <i>Hasta ahora, nunca me había parado a pensar...</i>  <i>...después de revisar los conceptos trabajados... creo que...</i>  <i>Así pues, observo que...</i>  <i>...observo que hay...</i>  <i>Esto me lleva a...</i>  <i>Por otro lado, entiendo...</i>  <i>Me doy cuenta...</i></p> <p><b>- Compara</b></p> <p><i>Hasta ahora, nunca me había parado a pensar...</i>  <i>...probablemente hace tres meses no...</i>  <i>...he podido ejemplificar algunos de los fenómenos que habíamos hablado anteriormente en los foros de la asignatura...</i>  <i>... ahora puedo observar...</i></p> <p><b>- Detecta aprendizajes y los evalúa:</b></p> <p><i>... me ha llevado a hacer una revisión... asimilando y relacionando conceptos...</i>  <i>... me ha ayudado a trabajar mi habilidad para...</i>  <i>A partir de una situación real, he podido...</i>  <i>... me ha ofrecido la oportunidad de...</i>  <i>... y me ha dado la posibilidad de valorar...</i></p> <p><b>- Detecta dificultades, problemas y los evalúa:</b></p> <p><i>En el caso que nos concierne el problema fue probablemente...</i>  <i>Así pues, la carencia de... dificultó...</i>  <i>... es muy complicado...</i></p>

**Tabla II.3.** Expresiones que denotan un proceso autorregulador de toma de conciencia.  
Fuente: Elaboración propia.

De todas formas, el proceso de toma de conciencia, aparte de ponerse de manifiesto lingüísticamente mediante los recursos expuestos en la tabla anterior, también se infiere del simple hecho de que la alumna haya seleccionado para incluir en el portafolio esta muestra. Ello demuestra que la alumna ha tomado conciencia de la relevancia que ha tenido para ella, puesto que en las indicaciones sobre cómo elaborar el portafolio, así como en las que la tutora proporciona, se incide en que los alumnos deben incluir aquellas experiencias que les han resultado más significativas.

➤ **De búsqueda de respuesta o explicaciones**

Este proceso autorregulador se manifiesta cuando la alumna ha tomado conciencia sobre algo relacionado con su proceso formativo y desarrollo profesional, y empieza a ejercer control sobre ello (6 ocurrencias). Es decir, siempre depende de que previamente se haya dado un proceso de concienciación, puesto que supone la búsqueda de una explicación, respuesta o solución para aquello sobre lo cual la alumna ha tomado conciencia.

Todos los procesos autorreguladores de búsqueda de respuesta, explicaciones o soluciones que Lafayette manifiesta en la reflexión sobre la segunda muestra se consideran resueltos porque la alumna explicita la respuesta, explicación o solución en la misma reflexión. Las siguientes muestras sirven como ejemplo:

- **Búsqueda de una explicación:**

Este proceso autorregulador se da en cuatro ocasiones. En primer lugar, se da cuando la alumna busca las razones que explican y justifican por qué considera que la segunda muestra es especialmente relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional. La manifestación de estas explicaciones es precisamente lo que demuestra la existencia de un proceso autorregulador de búsqueda de las mismas. Es decir, se detecta un **proceso de búsqueda de explicaciones resuelto** al manifestar Lafayette el resultado de esta búsqueda:

*«He seleccionado esta muestra, pequeña pero significativa, porque probablemente hace tres meses no hubiera visto ningún tipo de conexión entre este malentendido y la didáctica de ELE. El análisis de este acto comunicativo me ha llevado a hacer una revisión de lo trabajado hasta ahora, asimilando y relacionando conceptos como el contexto y el cotexto, las máximas de Grice, el valor de las implicaturas, la interpretación del significado, el principio de cooperación y la competencia comunicativa. Además, me ha ayudado a trabajar mi habilidad para analizar el éxito y el fracaso de una situación comunicativa, detectando problemas y encontrando posibles soluciones. A partir de una situación real, he podido ejemplificar algunos fenómenos de los que habíamos hablado anteriormente en los foros de la asignatura Elementos de gramática pedagógica. Vivir en primera persona el fracaso de un acto comunicativo me ha ofrecido la posibilidad de tomar conciencia de los elementos que juegan a favor de una buena comunicación, y me ha dado la posibilidad de valorar el hecho de partir, en el aula, de una perspectiva comunicativa que dé pie a que nuestros alumnos desarrollen una competencia comunicativa que permita que estos se conviertan en individuos integrados en una sociedad lingüística concreta, capaces de emitir y recibir mensajes, poniendo en práctica las herramientas y estrategias necesarias en cada caso. En definitiva, después de revisar los conceptos trabajados durante cuatro meses de curso, especialmente en la asignatura Elementos de gramática pedagógica, creo que es muy pertinente considerar este tipo de malentendidos y analizarlos teniendo en cuenta la pragmática lingüística» (párrafo 1, Anexo XIX).*

Por otra parte, también tiene lugar en tres ocasiones cuando la alumna busca una explicación sobre por qué la experiencia personal vivida le ha permitido tomar conciencia de la relevancia real que tiene en la práctica comunicativa los conceptos teóricos trabajados en la asignatura de *Elementos de la gramática pedagógica*. Véase el párrafo siguiente:

*«En definitiva, ahora puedo observar la importancia del papel facilitador que tiene el contexto lingüístico (formado por el material lingüístico que precede y sigue al enunciado). En el caso que nos concierne, el problema fue probablemente la inexistencia de un cotexto que permitiera inferir el significado del enunciado que Z no conocía. Por otro lado, entiendo la necesidad de un contexto situacional que sitúe a los participantes del intercambio comunicativo en un mismo espacio físico que les proporcione un conjunto de datos accesibles por parte de los dos. Al tratarse de una llamada telefónica, los dos participantes no nos encontrábamos en un mismo espacio físico. Por otra parte, el contexto sociocultural, si no es compartido, también puede ocasionar una serie de malentendidos y fricciones en la comunicación. Partiendo de la idea de que ambos interlocutores tenemos culturas y costumbres lingüísticas verbales, no es de extrañar que este sea el contexto que más problemas presentara en la comunicación que Z y yo protagonizamos. Así pues, la carencia de conocimiento compartido dificultó la correcta construcción de significado y como resultado, se dio un fracaso en la comunicación» (párrafo 4, Anexo XIX).*

En este caso, la alumna busca mostrar cómo la experiencia vivida con su amigo Z le permite tomar conciencia de la importancia que tiene el contexto lingüístico, situacional y sociocultural en el éxito de los intercambios comunicativos. Se trata de procesos resueltos porque el mismo análisis que la alumna presenta de la conversación constituye la explicación.

- **Búsqueda de respuestas:**

Lafayette manifiesta este proceso en una ocasión a partir de los interrogantes que se plantea en relación con la práctica docente como resultado de la experiencia vivida en una conversación con un amigo y lo estudiado en el curso:

*«Esto me plantea diversos interrogantes, ¿cómo podemos reflejar en el aula, con actividades concretas, todas estas variables que en la comunicación real quedan fuera de nuestras manos?, ¿cómo proveemos a nuestros alumnos de herramientas para estar listos ante cualquier tipo de acto comunicativo?» (párrafo 5, Anexo XIX).*

Hasta aquí, de no ser porque a continuación la alumna ofrece la respuesta a las dudas que se plantea, se podría considerar que se trata de un proceso de búsqueda de respuestas no resuelto. Pero ella misma se responde a continuación de las preguntas:

*«Me parece interesante, en el aula, potenciar la capacidad de análisis de los actos comunicativos. No obstante, creo que será esencial que los propios alumnos sean los que vivan en primera persona diversos actos comunicativos que les permitan experimentar a partir de contextos vivos y situaciones reales. Deberán verse inmersos en intercambios donde se pongan de manifiesto fenómenos como la constitución del marco conversacional, las reglas de cambio de turno, la actividad negociadora, la ritualización, el principio de cortesía y la comunicación no verbal» (párrafo 5, Anexo XIX).*

- **Búsqueda de una solución:**

Por otra parte, la alumna manifiesta el proceso autorregulador de búsqueda de una solución en una ocasión para hacer frente a las dificultades que considera que entraña el tratamiento didáctico en el aula de ELE de los elementos pragmáticos que intervienen en la comunicación:

*«En definitiva, me doy cuenta que ofrecer a nuestros alumnos herramientas para estar preparados ante cualquier tipo de comunicación es muy complicado. Existen numerosos factores extralingüísticos que modificarán, en cada caso, el sentido concreto de los intercambios comunicativos. Como futura profesora ELE creo que potenciaré situaciones en el aula en las cuales el uso de la lengua sea lo más cercano posible a su uso real. En este sentido, me planteo de qué recursos didácticos dispongo como profesora para que esto sea posible. Dramas, escenificaciones, juegos de rol, simulaciones, improvisaciones y el trabajo en equipo, pueden ser buenas técnicas y recursos para trabajar la lengua oral inmersa en contextos que simulan la realidad. A partir de ahora, me dispongo a investigar cómo aplicar estas técnicas en mi aula y sobre todo, a analizar sus ventajas para desarrollar la competencia comunicativa de mis alumnos. Dada la curiosidad que este tema me plantea y mis creencias en cuanto a las ventajas de trabajar con este tipo de técnicas, enfocaré la unidad didáctica del Prácticum a descubrir cómo aplicarlas en el aula<sup>17</sup>» (párrafo 6, Anexo XIX).*

La manifestación de lo que hará para afrontar esas dificultades (la planificación de actuaciones) es precisamente lo que demuestra la existencia de un proceso autorregulador de búsqueda de una solución para las mismas. Es decir, se detecta un **proceso de búsqueda de una solución resuelto** al manifestar Lafayette el resultado de esta búsqueda.

Por otro lado, en el discurso de Lafayette se detectan una serie de expresiones lingüísticas que denotan un proceso autorregulador de búsqueda de explicaciones, respuestas o soluciones. Véanse en la siguiente tabla:

EXPRESIONES QUE DENOTAN UN PROCESO AUTORREGULADOR DE BÚSQUEDA DE EXPLICACIONES, RESPUESTAS O SOLUCIONES EN LA REFLEXIÓN SOBRE LA SEGUNDA MUESTRA
<p>- <b>Busca una explicación:</b> <i>He seleccionado esta muestra... porque...</i></p>
<p>- <b>Busca una respuesta:</b> <i>Esto me plantea diversos interrogantes... ...me planteo de qué discursos didácticos dispongo... ¿...?</i></p>
<p>- <b>Busca una solución:</b> <i>Como futura profesora ELE creo que.....como profesores, debemos... Deberemos ser...</i></p>

**Tabla II.4.** Expresiones que denotan un proceso autorregulador de búsqueda de explicaciones, respuestas o soluciones.

Fuente: Elaboración propia.

<sup>17</sup> El subrayado es de la investigadora para señalar el pasaje en el que la alumna manifiesta el proceso de búsqueda de una solución.

## ➤ **De planificación de actuaciones**

Se trata de un proceso autorregulador que se da cuando la alumna planifica una actuación, en este caso, como consecuencia de la detección de una dificultad (3 ocurrencias). En este caso, merece la pena destacarse que dos de las actuaciones que planifica tienen que ver con su futura actuación como profesora de ELE (es decir, se trata de procesos que manifiestan la autorregulación de su proceso formativo y desarrollo profesional):

*« [...] Como futura profesora ELE creo que potenciaré situaciones en el aula en las cuales el uso de la lengua sea lo más cercano posible a su uso real. En este sentido, me planteo de qué recursos didácticos dispongo como profesora para que esto sea posible. Dramas, escenificaciones, juegos de rol, simulaciones, improvisaciones y el trabajo en equipo, pueden ser buenas técnicas y recursos para trabajar la lengua oral inmersa en contextos que simulan la realidad. A partir de ahora, me dispongo a investigar cómo aplicar estas técnicas en mi aula y sobre todo, a analizar sus ventajas para desarrollar la competencia comunicativa de mis alumnos» (párrafo 6, Anexo XIX).*

Pero en una de las ocasiones el objeto centro de autorregulación es su actuación discente en el curso. Esto ocurre al planificar cómo enfocará las unidades de las prácticas que debe realizar:

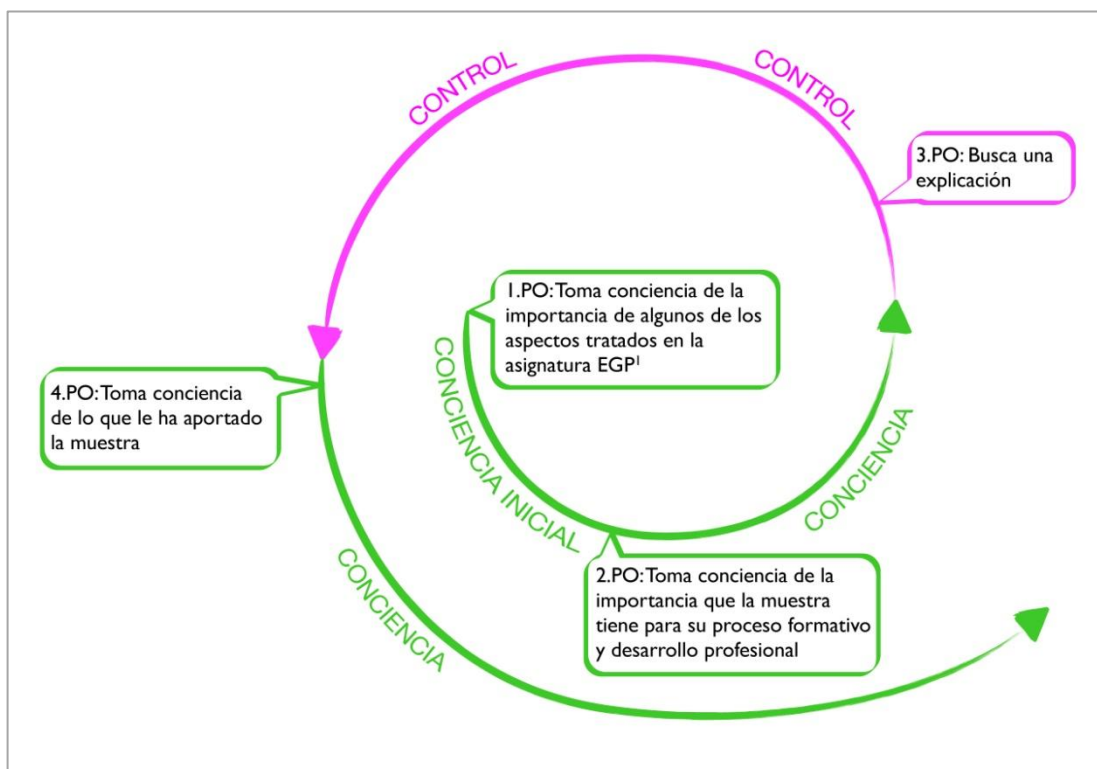
*« [...] Dada la curiosidad que este tema me plantea y mis creencias en cuanto a las ventajas de trabajar con este tipo de técnicas, enfocaré la unidad didáctica del Prácticum a descubrir cómo aplicarlas en el aula» (párrafo 6, Anexo XIII).*

Hasta aquí se presentan los diferentes tipos de procesos autorreguladores que se han identificado en la versión definitiva de la reflexión sobre la segunda muestra del PC elaborado por Lafayette. No obstante, lo realmente interesante es analizar las relaciones que la alumna establece entre ellos.

En primer lugar, se presentan los procesos autorreguladores identificados en relación con cada una de las unidades temáticas del texto:

### **2.1. Procesos autorreguladores identificados en relación con la unidad temática «Aportaciones de la muestra»**

A continuación se representan los procesos autorreguladores que Lafayette pone de relieve en relación con la unidad temática 1, *Aportaciones de la muestra* (párrafo 1, Anexo XIX), los cuales conforman el primer ciclo autorregulador que se detecta en la reflexión. Las siglas PO identifican procesos autorreguladores que se refieren a momentos en los que Lafayette se autorregula en relación con determinados aspectos relacionados con su proceso formativo y desarrollo profesional en el marco del postgrado.



**Figura II.1** Representación del ciclo autorregulador identificado en relación con la unidad temática «Aportaciones de la muestra»

<sup>1</sup>. Se trata de un proceso autorregulador que se da con anterioridad a la elaboración del portafolio en relación con la asignatura Elementos de gramática pedagógica: la alumna toma conciencia de la importancia que tienen algunos de los aspectos sobre comunicación trabajados en esta materia para la didáctica de lenguas extranjeras.

La primera característica remarcable que presenta este ciclo autorregulador es que se inicia con un proceso autorregulador que tuvo lugar con anterioridad a la elaboración del portafolio en el ámbito personal de la alumna; concretamente, a partir de una conversación telefónica que mantuvo con un amigo.

Este ciclo está formado por fases de concienciación y de control que se van sucediendo de forma alternativa. En primer lugar, se da una primera fase de concienciación que integra, primero, la toma conciencia en su ámbito privado de la importancia que tienen los contenidos trabajados en la asignatura *Elementos de la Gramática Pedagógica* para la didáctica del español LE; y segundo, ya en el marco de elaboración del PC, la toma de conciencia de la importancia que tiene la muestra para su proceso formativo y desarrollo profesional; a continuación le sigue una fase de control (va un paso más allá y busca una explicación sobre por qué considera que esta muestra es tan importante para ella); y por último, el ciclo termina con una nueva fase de concienciación (el proceso de búsqueda de una explicación le lleva a tomar conciencia de lo que le ha aportado la experiencia contenida en la muestra y otros aspectos relacionados).

El proceso autorregulador de toma de conciencia de la relevancia que la muestra ha tenido para su proceso formativo y desarrollo profesional se manifiesta simplemente por el hecho de que la alumna la haya seleccionado para incluir en el PC. La propia elaboración del portafolio insta a los alumnos a seleccionar aquellas experiencias acaecidas durante la fase del certificado del curso que les hayan sido especialmente relevantes. Así pues, su selección pone de relieve que Lafayette la considera, junto a las otras dos elegidas, más importante que el resto de experiencias que ha vivido durante esta fase. A continuación, la alumna explicita un proceso autorregulador de

búsqueda de las razones por las cuales considera que esto es así, a través del cual manifiesta la toma conciencia de que la muestra le ha permitido:

- Asimilar y relacionar conceptos como el contexto y el cotexto, las máximas de Grice, el valor de las implicaturas, la interpretación del significado, el principio de cooperación y la competencia comunicativa.
- Trabajar su habilidad para analizar el éxito y el fracaso de una situación comunicativa mediante la detección de problemas y la búsqueda de posibles soluciones.
- Observar y analizar en un contexto real algunos fenómenos tratados solo teóricamente en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» del curso.
- Tomar conciencia en la práctica de la importancia que tienen estos aspectos:
  - Los elementos que juegan a favor de una buena comunicación.
  - Partir en el aula de una perspectiva comunicativa de manera que permita a los alumnos integrarse en una sociedad lingüística concreta.
  - La importancia de analizar los malentendidos que se dan en la comunicación desde la pragmática lingüística y, por tanto, de la elaboración de creencias propias como consecuencia de la puesta en relación de una experiencia vital con contenidos del curso.

Este proceso de búsqueda le permite identificar los aprendizajes y las competencias que como consecuencia de este análisis ha desarrollado. Los conocimientos y las habilidades identificados tienen que ver tanto con la asimilación de aspectos teóricos del curso:

*«El análisis de este acto comunicativo me ha llevado a hacer una revisión de lo trabajado hasta ahora, asimilando y relacionando conceptos como el contexto y el cotexto, las máximas de Grice, el valor de las implicaturas, la interpretación del significado, el principio de cooperación y la competencia comunicativa».* (Párrafo 1, M2, Anexo XIX<sup>18</sup>).

Como con la práctica docente:

*«Vivir en primera persona el fracaso de un acto comunicativo [...] me ha dado la posibilidad de valorar el hecho de partir, en el aula, de una perspectiva comunicativa que dé pie a que nuestros alumnos desarrollen una competencia comunicativa que permita que estos se conviertan en individuos integrados en una sociedad lingüística concreta, capaces de emitir y recibir mensajes, poniendo en práctica las herramientas y estrategias necesarias en cada caso».* (Párrafo 1, M2, Anexo XIX<sup>19</sup>).

## **2.2. Procesos autorreguladores identificados en relación con la unidad temática «La importancia de los aspectos pragmáticos de la comunicación en los procesos de comprensión e interpretación de un mensaje»**

En relación con esta unidad temática Lafayette manifiesta diferentes procesos de toma conciencia, los cuales se pueden agrupar en uno único proceso que abarca los párrafos 2, 3 y 4 (Anexo XIX) y el cual consiste en la toma de conciencia por parte de la alumna de la relevancia de los nuevos conocimientos adquiridos en el curso a partir del análisis del evento comunicativo que protagonizó con su amigo: el contexto, la implicatura, las máximas de Grice.

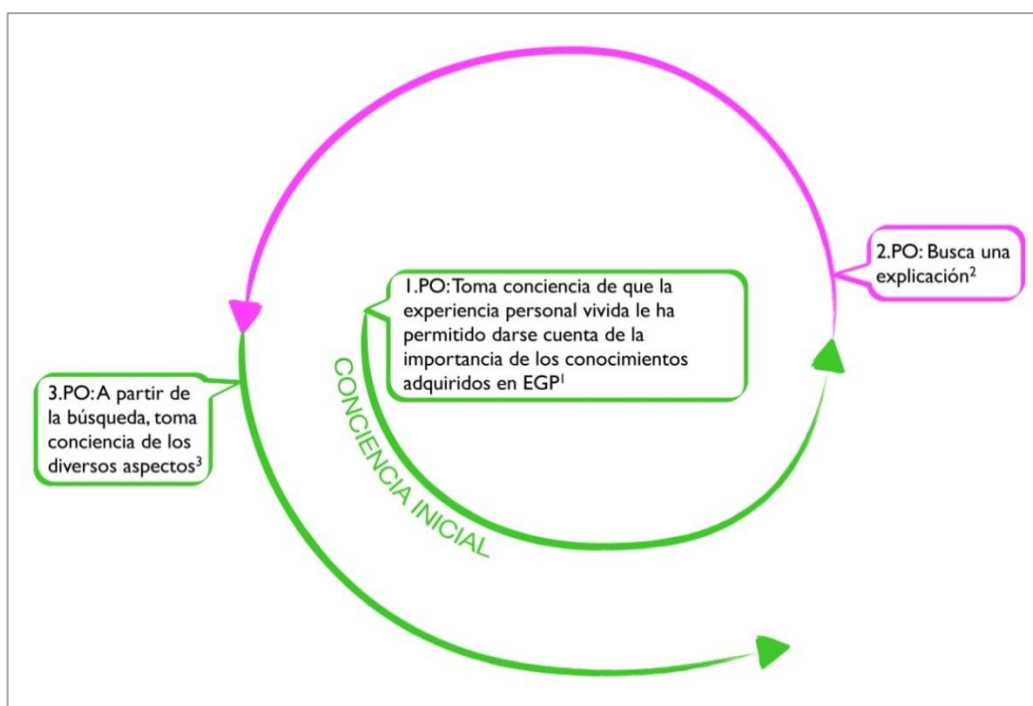
A este proceso de toma de conciencia le sigue un proceso de búsqueda de una explicación sobre cómo y por qué la experiencia personal vivida le ha permitido tomar conciencia de la importancia de estos aspectos. La alumna valida en la reflexión que aporta los conocimientos trabajados en el curso a partir del análisis que realiza del malentendido que se produjo en la conversación telefónica que mantuvo con su amigo. De esta manera, Lafayette avala en un contexto real de comunicación los fenómenos vistos en el curso desde una perspectiva teórica.

---

<sup>18</sup> M2 = Muestra 2 de Lafayette.

<sup>19</sup> M2 = Muestra 2 de Lafayette.

Se presenta a continuación la representación de este ciclo autorregulador. Las siglas PO identifican procesos autorreguladores que se refieren a momentos en los que Lafayette se autorregula en relación con determinados aspectos relacionados con su proceso formativo y desarrollo profesional en el marco del postgrado.



**Figura II.2** Representación del ciclo autorregulador identificado en relación con la unidad temática «La importancia de los aspectos pragmáticos de la comunicación en los procesos de comprensión e interpretación de un mensaje»

<sup>1</sup>. EGP = La asignatura Elementos de gramática pedagógica.

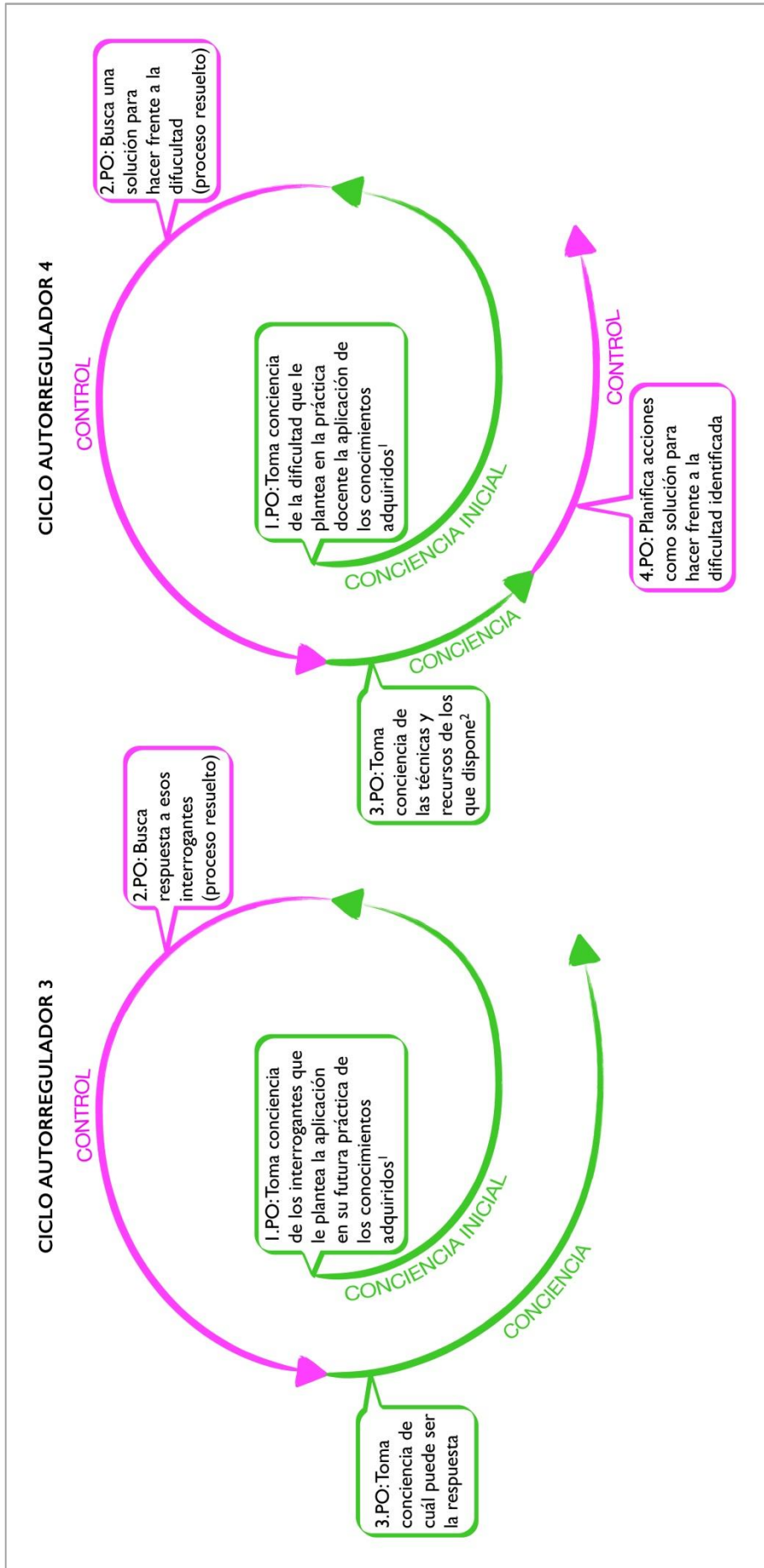
<sup>2</sup>. Busca una explicación a partir del análisis de la conversación que mantuvo con su amigo Z sobre cómo y por qué esta experiencia le ha permitido tomar conciencia de la importancia en la práctica comunicativa de los conceptos teóricos trabajados en EGP. Supone la validación de estos contenidos.

<sup>3</sup>. A partir de la búsqueda, toma conciencia de que: en los intercambios comunicativos sin contexto físico compartido las intervenciones de los interlocutores deben ser más claras; el papel facilitador que desempeña el contexto lingüístico en la comprensión de los intercambios comunicativos; la importancia real que tiene considerar el contexto comunicativo en la práctica; y aspectos relevantes para la práctica docente: a la hora de hablar de capacidades discursivas hay que contar con elementos como el conocimiento compartido del mundo y el código lingüístico; y como profesores de ELE, no debemos olvidar que las lenguas presentan suficientes elementos lingüísticos específicos diferentes que dificultan la comprensión.

Consúltese como muestra el párrafo 2, en el Anexo XIX.

### 2.3. Procesos autorreguladores identificados en relación con la unidad temática «El tratamiento didáctico en el aula ELE de los elementos pragmáticos que intervienen en la comunicación»

A continuación se representan los procesos autorreguladores que Lafayette pone de relieve en relación con la unidad temática 3, *El tratamiento didáctico en el aula ELE de los elementos pragmáticos que intervienen en la comunicación* (párrafos 5 y 6, Anexo XIX), los cuales conforman los ciclos autorreguladores 3 y 4 de la reflexión. Las siglas PO identifican procesos autorreguladores que se refieren a momentos en los que Lafayette se autorregula en relación con determinados aspectos relacionados con su proceso formativo y desarrollo profesional en el marco del postgrado.



**Figura II.3** Representación de los ciclos autorreguladores identificados en relación con la unidad temática «El tratamiento didáctico en el aula ELE de los elementos pragmáticos que intervienen en la comunicación»

**CICLO AUTORREGULADOR 3:**

1. Toma conciencia de los interrogantes que le plantea la aplicación en su futura práctica docente de los conocimientos adquiridos en el curso y validados por su experiencia personal.



#### CICLO AUTORREGULADOR 4:

1. Toma conciencia de la dificultad que le plantea en la práctica docente la aplicación de los conocimientos adquiridos en el curso y validados por su experiencia personal.
2. Toma conciencia de las técnicas y recursos de los que dispone para afrontar la dificultad, de la curiosidad que siente sobre este tema y de las creencias que tiene sobre las ventajas que presenta el uso de las técnicas y los recursos a los que hace referencia.

Como puede observarse en la representación anterior, en relación con la unidad temática *El tratamiento didáctico en el aula ELE de los elementos pragmáticos que intervienen en la comunicación*, los procesos autorreguladores identificados forman dos ciclos de autorregulación. Mediante estos ciclos Lafayette se autorregula respecto a su proceso formativo y desarrollo profesional al relacionar los conocimientos adquiridos con su aplicación en la práctica docente.

El ciclo autorregulador 3 empieza con una fase de concienciación (manifiesta conciencia de los interrogantes que le plantea la aplicación en su futura práctica docente de los conocimientos adquiridos en el curso y validados por su experiencia personal); a continuación, le sigue una fase de control (va un paso más allá y busca respuestas a los interrogantes que se plantea); y finalmente, una fase de concienciación (el proceso de búsqueda de respuestas le lleva a tomar conciencia de estas). Este ciclo se manifiesta en el párrafo 5 de la versión definitiva de la reflexión sobre la segunda muestra (Anexo XIX).

Por otra parte, el ciclo autorregulador 4 comienza con una fase de concienciación (manifiesta tomar conciencia de la dificultad que le plantean en la práctica docente la aplicación de los conocimientos adquiridos en el curso y validados por su experiencia personal); a continuación, le sigue una fase de control (va un paso más allá y busca una solución para hacer frente a la dificultad identificada); seguidamente se da otra fase de concienciación (el proceso de búsqueda de una solución le lleva a tomar conciencia de las técnicas y recursos de los que dispone para afrontar la dificultad, de la curiosidad que siente sobre este tema y de las creencias que tiene sobre las ventajas que presenta el uso de las técnicas y los recursos a los que hace referencia); y finalmente, otra fase de control (planifica actuaciones en su práctica docente para solucionar esta dificultad). Este ciclo se manifiesta en el párrafo 6 de la versión definitiva de la reflexión sobre la segunda muestra (Anexo XIX).

#### 2.4. Ciclo autorregulador complejo - Muestra 2

No obstante, lo más relevante es que toda la reflexión constituye un ciclo autorregulador complejo en sí mismo, constituido por los procesos autorreguladores y, a su vez, los ciclos autorreguladores que se acaban de citar. Este macro ciclo empieza en el momento en que Lafayette pone en relación su experiencia personal con los contenidos trabajados en la asignatura *Elementos de gramática pedagógica*.

A continuación, se aporta una representación con el objetivo de proporcionar una visión general sobre todo el macro ciclo completo y los procesos que lo integran, tal como se manifiesta en la reflexión. La experiencia personal que detona el ciclo autorregulador tiene lugar entre febrero y marzo de 2010, cuando Lafayette ya ha realizado las tutorías de la asignatura *Elementos de Gramática Pedagógica*. Las siglas PO identifican procesos autorreguladores que se refieren a momentos en los que Lafayette se autorregula en relación con determinados aspectos relacionados con su proceso formativo y desarrollo profesional en el marco del postgrado.

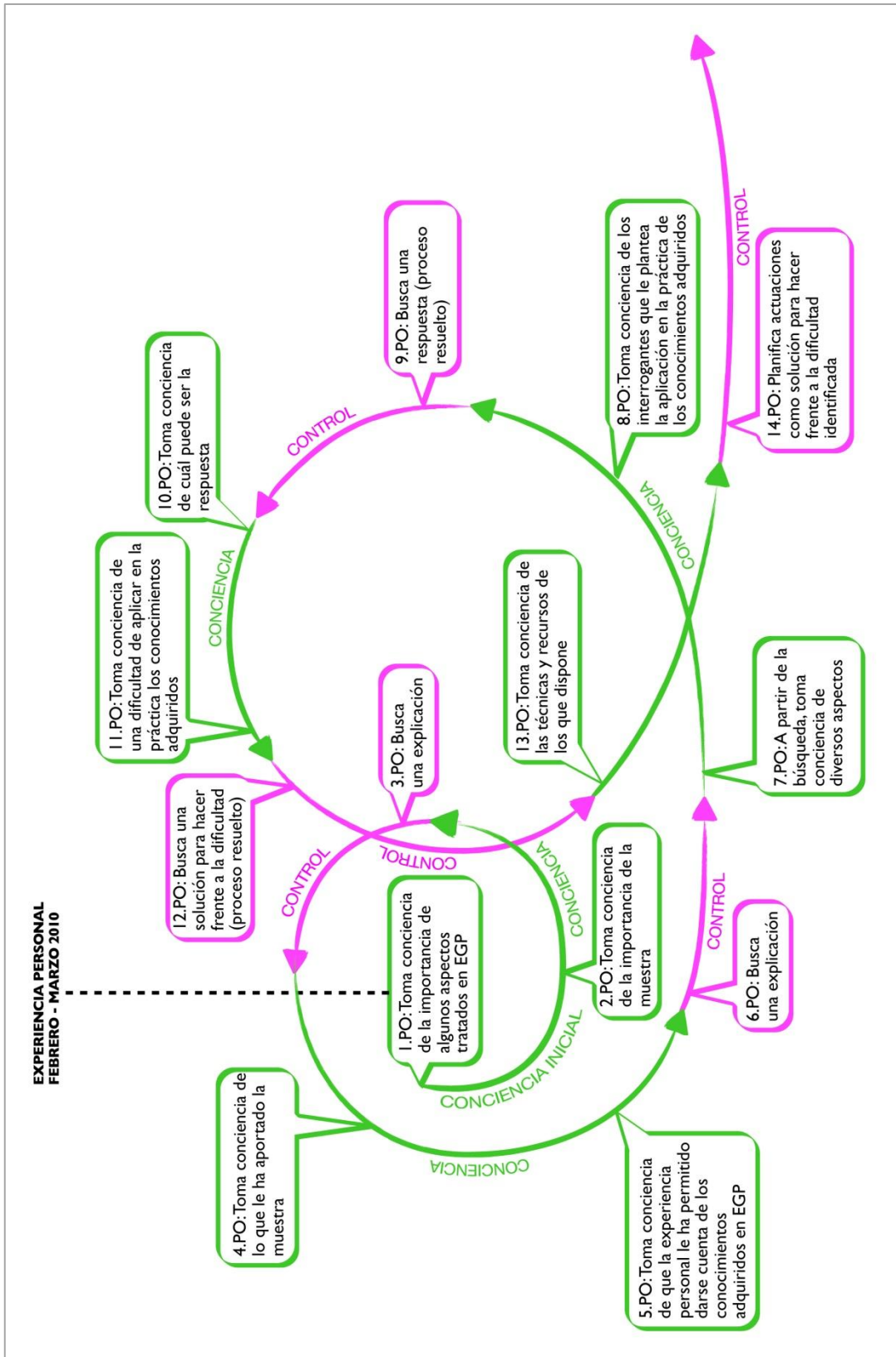


Figura II.4 Representación del ciclo autorregulador complejo identificado en relación con la muestra 2.

El gráfico intenta representar cómo se suceden cada uno de los procesos de autorregulación que componen el macro ciclo autorregulador, pero no se puede afirmar con total seguridad de que haya sido exactamente así. Puede ser que algunos hayan coincidido en el tiempo, especialmente los de toma de conciencia. No obstante, el gráfico refleja fielmente el orden en que se manifiestan en la reflexión.

El macro ciclo autorregulador se inicia previamente a la elaboración del portafolio, en el momento en el que la alumna conecta la experiencia personal que acaba de tener con contenidos teóricos trabajados en el curso y empieza a darse cuenta de la importancia que estos tienen para la enseñanza de lenguas extranjeras. Dicho con sus propias palabras:

« [...] probablemente hace tres meses no hubiera visto ningún tipo de conexión entre este malentendido y la didáctica de ELE» (Párrafo 1, M2, Anexo XIX).

Con respecto a este proceso autorregulador de toma de conciencia de la importancia que tienen los contenidos trabajados en la asignatura *Elementos de la Gramática Pedagógica* para la didáctica del español LE, detonante de todos los demás, vale la pena llamar la atención sobre el hecho de que se produce en la esfera personal de Lafayette, en un contexto en el que los contenidos trabajados en el curso abandonan el plano teórico para aparecer en un escenario de la vida real.

Como ya se ha comentado en el análisis de los ciclos autorreguladores que forman este macro ciclo, la autorregulación que protagoniza la alumna está compuesta por fases de concienciación y de control. Dentro de las fases de control se encuentran procesos autorreguladores de distinto nivel de regulación. En primer lugar, se encuentran los de búsqueda de explicaciones, soluciones o respuestas; y posteriormente, el de planificación de actuaciones, el cual requiere un control mayor del propio proceso formativo y desarrollo profesional.

### 3. Procesos cognitivos que promueven procesos autorreguladores

Los procesos autorreguladores expuestos anteriormente no se pueden dar sin que con anterioridad hayan tenido lugar otros procesos cognitivos que los propicien. En este caso, en la versión definitiva de la reflexión sobre la segunda muestra de Lafayette, se identifican los siguientes:

#### ➤ Proceso cognitivo de focalización de la atención y observación de un determinado aspecto

Este proceso cognitivo se da cuando la alumna centra su atención en un determinado aspecto (idea, creencia, experiencia, etc.) y lo examina. Por lo general, se manifiesta en el texto simplemente cuando la alumna alude a un tema en concreto porque ello pone de relieve por sí solo que ha dirigido su atención hacia este y lo observa. Es imprescindible que tenga lugar este proceso cognitivo para que se puedan dar otros.

En la reflexión sobre la segunda muestra Lafayette focaliza la atención y observa:

— Una experiencia personal:

«En la conversación que he mostrado anteriormente, Z<sup>20</sup> entendió perfectamente el significado literal del texto oral, sin embargo no llegó a captar el sentido con el que yo expresaba el mensaje». (Párrafo 2, Anexo XIX)

— Sus experiencias formativas en el curso:

«He seleccionado esta muestra, pequeña pero significativa, porque probablemente hace tres meses no hubiera visto ningún tipo de conexión entre este malentendido y la didáctica de ELE. El análisis

---

<sup>20</sup> Z = Amigo

*de este acto comunicativo me ha llevado a hacer una revisión de lo trabajado hasta ahora, asimilando y relacionando conceptos como el contexto y el cotexto, las máximas de Grice, el valor de las implicaturas, la interpretación del significado, el principio de cooperación y la competencia comunicativa». (Párrafo 1, Anexo XIX)*

Existe un caso en el que este proceso no se manifiesta en la reflexión de Lafayette sino simplemente por el hecho de que la alumna seleccione e incluya las muestras en el portafolio. Se trata del proceso cognitivo de focalización y observación de las experiencias formativas que ha vivido hasta el momento en el marco del postgrado. Para la elaboración del portafolio se insta al alumno a que seleccione aquellas muestras de aprendizaje que le han resultado más significativas, por tanto, en estos casos, el proceso de focalización de la atención y observación de estas muestras se promueve desde las indicaciones que se dan en el curso sobre cómo llevar a cabo el portafolio (ya sea desde el documento informativo, coordinación y/o tutor/a) y no a iniciativa del alumno.

Este proceso cognitivo, por lo general, propicia procesos autorreguladores de concienciación. Por ejemplo, como consecuencia de centrar su atención en sus experiencias personales recientes y sus experiencias formativas en el curso, toma conciencia de lo que estas le han aportado.

### ➤ **Proceso cognitivo de análisis**

Este proceso cognitivo se da cuando la alumna argumenta las razones o los motivos de algo (justificación) y/o realiza inferencias o extrae consecuencias sobre alguna cuestión o actuación concreta. Por tanto, es imprescindible que tenga lugar para que se produzca un proceso autorregulador de búsqueda de una explicación. Por ejemplo:

- En el párrafo 1 (véase el Anexo XIX) Lafayette explica los motivos por los cuales ha decidido incluir la segunda muestra en el portafolio:

*«He seleccionado esta muestra, pequeña pero significativa, porque probablemente hace tres meses no hubiera visto ningún tipo de conexión entre este malentendido y la didáctica de ELE. El análisis de este acto comunicativo me ha llevado a hacer una revisión de lo trabajado hasta ahora, asimilando y relacionando conceptos como el contexto y el cotexto, las máximas de Grice, el valor de las implicaturas, la interpretación del significado, el principio de cooperación y la competencia comunicativa. Además, me ha ayudado a trabajar mi habilidad para analizar el éxito y el fracaso de una situación comunicativa, detectando problemas y encontrando posibles soluciones. A partir de una situación real, he podido ejemplificar algunos fenómenos de los que habíamos hablado anteriormente en los foros de la asignatura Elementos de gramática pedagógica. Vivir en primera persona el fracaso de un acto comunicativo me ha ofrecido la posibilidad de tomar conciencia de los elementos que juegan a favor de una buena comunicación, y me ha dado la posibilidad de valorar el hecho de partir, en el aula, de una perspectiva comunicativa que dé pie a que nuestros alumnos desarrollen una competencia comunicativa que permita que estos se conviertan en individuos integrados en una sociedad lingüística concreta, capaces de emitir y recibir mensajes, poniendo en práctica las herramientas y estrategias necesarias en cada caso. En definitiva, después de revisar los conceptos trabajados durante cuatro meses de curso, especialmente en la asignatura Elementos de gramática pedagógica, creo que es muy pertinente considerar este tipo de malentendidos y analizarlos teniendo en cuenta la pragmática lingüística».*

A través de este proceso cognitivo, la alumna manifiesta un proceso autorregulador de búsqueda de una explicación sobre por qué considera que esta muestra es relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional. Se trata de un proceso autorregulador resuelto porque la alumna esgrime en el mismo texto las razones. Es imprescindible que tenga lugar este proceso cognitivo para que se produzca un proceso autorregulador de búsqueda de una explicación.

- En el párrafo 2 (véase el Anexo XIX) Lafayette analiza, a partir de los conocimientos adquiridos en el curso, el malentendido que se produjo en la conversación con un amigo y extrae consecuencias:

« [...] En la conversación que he mostrado anteriormente, Z<sup>21</sup> entendió perfectamente el significado literal del texto oral, sin embargo no llegó a captar el sentido con el que yo expresaba el mensaje. Así pues, en cualquier conversación, las intervenciones no tienen un significado literal y objetivo, sino que dependen, en gran parte, de las circunstancias en que se da la comunicación: el contexto. Es obvio que en la mayor parte de conversaciones que tenemos a diario, pasan desapercibidos muchos elementos que nos ayudan a entender el mensaje. Así pues, observo que la pragmática tiene mucho que decir en cuanto a la situación comunicativa que Z y yo protagonizamos. En mi caso, aporté la información que consideré necesaria para aquella situación. Z, por su parte, interpretó el mensaje en función de su conocimiento y creencias y lo adaptó a sus expectativas de comunicación: saber cuándo llegaría. Su conclusión fue errónea, ya que llegó a pensar que yo no acudiría por motivos mayores. En consecuencia el acto comunicativo no tuvo éxito dado que hubieron ciertos elementos que fallaron en nuestra comunicación».

A través de este proceso cognitivo la alumna manifiesta dos procesos autorreguladores de toma de conciencia: uno de la importancia que tiene considerar el contexto comunicativo y dos, de la importancia que tiene analizar pragmáticamente los intercambios comunicativos.

### ➤ Proceso cognitivo de cuestionamiento

Este proceso cognitivo tiene lugar cuando la alumna se plantea dudas e interrogantes sobre una determinada cuestión. Un ejemplo se encuentra en el párrafo 5 (véase el Anexo XIX):

*«Esto me plantea diversos interrogantes, ¿cómo podemos reflejar en el aula, con actividades concretas, todas estas variables que en la comunicación real quedan fuera de nuestras manos?, ¿cómo proveemos a nuestros alumnos de herramientas para estar listos ante cualquier tipo de acto comunicativo?»*

El proceso cognitivo de cuestionamiento manifiesta un proceso autorregulador de búsqueda de respuestas respecto a un tema en concreto.

### ➤ Proceso cognitivo de puesta en relación

Este proceso cognitivo se da cuando la alumna relaciona dos aspectos. Por ejemplo, en el párrafo 6 (véase Anexo XIX) Lafayette pone en relación contenidos trabajados en el curso, su experiencia personal y la práctica docente:

*«En definitiva, me doy cuenta que ofrecer a nuestros alumnos herramientas para estar preparados ante cualquier tipo de comunicación es muy complicado. Existen numerosos factores extralingüísticos que modificaran, en cada caso, el sentido concreto de los intercambios comunicativos».*

Este proceso cognitivo normalmente desencadena procesos autorreguladores de toma de conciencia. Por ejemplo, en el caso anterior, al poner la alumna en relación contenidos trabajados en el curso, su experiencia personal y la práctica docente, manifiesta toma de conciencia de que los conocimientos adquiridos en relación con esta muestra le plantean una dificultad en la práctica docente.

### ➤ Proceso cognitivo de comparación y contraste

Este proceso cognitivo se da cuando la alumna compara aspectos como ideas, creencias y conocimientos en estadios iniciales y posteriores del curso. Se trata de un proceso cognitivo, por tanto, imprescindible para que la alumna tome conciencia, por ejemplo, sobre cómo han evolucionado sus creencias y conocimientos sobre un determinado tema o para que confirme creencias previas (ambos procesos autorreguladores). Véanse los ejemplos siguientes:

— A partir de un proceso cognitivo de comparación y contraste de los conocimientos que tenía antes de empezar el curso y los que tiene ahora, momento en el que lo está

---

<sup>21</sup> Z = Amigo.

realizando, la alumna manifiesta un proceso autorregulador de toma conciencia de lo que le ha aportado la muestra:

*«He seleccionado esta muestra, pequeña pero significativa, porque probablemente hace tres meses no hubiera visto ningún tipo de conexión entre este malentendido y la didáctica de ELE. [...]».* (Párrafo 1, Anexo XIX)

- A partir de un proceso cognitivo de comparación y contraste de sus conocimientos previos sobre pragmática antes de empezar el curso y ahora, después de haber cursado la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica», la alumna manifiesta un proceso autorregulador de toma conciencia de un conocimiento nuevo, es decisivo tener en cuenta el contexto a la hora de interpretar el significado de un enunciado. Implicatura:

*«Hasta ahora, nunca me había parado a pensar el modo en que el contexto influye en la interpretación del significado».* (Párrafo 2, Anexo XIX)

- A partir de un proceso cognitivo de comparación y contraste de sus conocimientos previos sobre pragmática antes de empezar el curso y ahora, después de haber cursado la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» y haber tenido la experiencia personal, la alumna manifiesta un proceso autorregulador de toma conciencia de un aprendizaje, del papel facilitador que desempeña el contexto lingüístico en la comprensión de un intercambio comunicativo:

*«En definitiva, ahora puedo observar la importancia del papel facilitador que tiene el contexto lingüístico (formado por el material lingüístico que precede y sigue al enunciado) [...]».* (Párrafo 4, Anexo XIX)

#### ➤ **Proceso cognitivo de recuperación y reconstrucción de sucesos**

Este proceso cognitivo tiene lugar cuando Lafayette recuerda un determinado suceso o sucesos y describe los aspectos que considera más relevantes. En la versión definitiva de la reflexión sobre la segunda muestra, la estudiante reconstruye pasajes concretos de la conversación telefónica que mantuvo con un amigo y en la que se produjo un malentendido:

*« [...] En la conversación que he mostrado anteriormente, Z22 entendió perfectamente el significado literal del texto oral, sin embargo no llegó a captar el sentido con el que yo expresaba el mensaje. Así pues, en cualquier conversación, las intervenciones no tienen un significado literal y objetivo, sino que dependen, en gran parte, de las circunstancias en que se da la comunicación: el contexto. Es obvio que en la mayor parte de conversaciones que tenemos a diario, pasan desapercibidos muchos elementos que nos ayudan a entender el mensaje. Así pues, observo que la pragmática tiene mucho que decir en cuanto a la situación comunicativa que Z y yo protagonizamos. En mi caso, aporté la información que consideré necesaria para aquella situación. Z, por su parte, interpretó el mensaje en función de su conocimiento y creencias y lo adaptó a sus expectativas de comunicación: saber cuándo llegaría. Su conclusión fue errónea, ya que llegó a pensar que yo no acudiría por motivos mayores. En consecuencia el acto comunicativo no tuvo éxito dado que hubieron ciertos elementos que fallaron en nuestra comunicación».* (Párrafo 2, Anexo XIX)

Mediante este proceso cognitivo la alumna manifiesta diferentes procesos autorreguladores de toma de conciencia. Por ejemplo, en el caso anterior, a través del proceso cognitivo de recuperación y reconstrucción de la conversación que mantuvo con su amigo, la alumna manifiesta toma de conciencia de:

- La importancia que tiene considerar el contexto comunicativo, a partir de la experiencia vivida en la conversación con su amigo.
- La importancia que tiene la pragmática en el análisis de intercambios comunicativos.

---

<sup>22</sup> Z = Amigo.

➤ **Proceso cognitivo de elaboración de creencias**

Tal como su nombre indica, se trata de un proceso cognitivo mediante el cual la alumna elabora creencias nuevas o reformula de manera distinta otras previas. Obviamente, normalmente este proceso cognitivo lleva asociado un proceso autorregulador de toma de conciencia de elaboración de creencias propias. Sirva como ejemplo el siguiente extracto:

« [...]En definitiva, después de revisar los conceptos trabajados durante cuatro meses de curso, especialmente en la asignatura Elementos de gramática pedagógica, creo que es muy pertinente considerar este tipo de malentendidos y analizarlos teniendo en cuenta la pragmática lingüística. [...]» (Párrafo 1, Anexo XIX).

En esta secuencia, Lafayette, como consecuencia de la puesta en relación de una experiencia personal con contenidos del curso, elabora creencias nuevas (y es consciente de ello).

## ANEXO XXI – PRIMER BORRADOR DE LA SEGUNDA MUESTRA<sup>1</sup> DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO DE LA ALUMNA LAFAYETTE

### LAS IMPLICATURAS EN LAS CONVERSACIONES COTIDIANAS

#### Descripción de la muestra

La tercera muestra es una conversación telefónica que tuve hace unos días con un amigo árabe que acaba de mudarse al Prat de Llobregat. Teníamos ensayo de teatro y decidimos quedar un poco antes para pasar texto. Quedamos que le avisaría cuando estuviese llegando y esta fue nuestra conversación:

- *Hola Z<sup>2</sup>. Ya estoy en Bellvitge*

- *¿Qué haces ahí? ¿te están operando?*

- *Sí hombre... ¡que estoy en el tren! ¡Quiero decir que tardo diez minutos!*

- *Ah vale... ¡qué susto! Nos vemos ahora.*

Tal y como habíamos acordado, llamé a Z para avisarle que ya estaba llegando. Sin darme cuenta, pasé por alto que tal vez nuestro conocimiento compartido no era el mismo y dí por supuesto que entendería la expresión “Ya estoy en Bellvitge”. Z acaba de mudarse al Prat de Llobregat, y todavía no conocía la típica costumbre que tenemos los habitantes del Prat de decir “Ya estoy en Bellvitge” cuando viajamos en tren y queremos referirnos a que nos faltan aproximadamente diez minutos para llegar al Prat. Así pues, había ciertas implicaturas no compartidas. Z, confuso, imaginó que estaba en el hospital de Bellvitge e incluso llegó a pensar que me había pasado algo grave.

#### Reflexión

He seleccionado esta muestra, pequeña pero significativa, porque probablemente hace tres meses, no vería ningún tipo de conexión entre este malentendido y la didáctica de ELE. Pero ahora, después de revisar los conceptos trabajados durante cuatro meses de curso,

---

<sup>1</sup> La numeración responde al orden en el que la alumna entregó las muestras para revisar. Para los propósitos de esta investigación, es importante mantener el orden en el que la alumna envió y, por tanto, recibió retroalimentación sobre las muestras. En el documento final del portafolio esta muestra se identifica como la muestra 3.

<sup>2</sup> Se salvaguarda la identidad del amigo.



especialmente en la asignatura Elementos de gramática pedagógica, creo que es muy pertinente tener en cuenta este tipo de malentendidos y analizarlos teniendo en cuenta la pragmática lingüística.

Para empezar y como idea principal, me gustaría resaltar el papel de la pragmática en los intercambios comunicativos. Hasta ahora, nunca me había parado a pensar el modo en que el contexto influye en la interpretación del significado. Así pues, en cualquier conversación, las intervenciones no tienen un significado literal y objetivo, sino que dependen, en gran parte, de las circunstancias en que se da la comunicación: el contexto. Este es el conjunto de conocimientos y creencias que los interlocutores que participan en un intercambio verbal comparten. Es obvio que en la mayor parte de conversaciones que tenemos a diario, pasan desapercibidos muchos elementos que nos ayudan a entender el mensaje. El emisor, expresa un mensaje y el receptor lo interpreta, y esto depende de lo que el oyente ya conoce en relación al tema y sus expectativas. Así pues, observamos que la pragmática tiene mucho que decir en cuanto a la situación comunicativa que Z y yo protagonizamos. En mi caso, aporté la información que consideré necesaria para aquella situación. Z, por su parte, interpretó el mensaje en función de su conocimiento y creencias y lo adaptó a sus expectativas de comunicación: saber cuándo llegaría. Su conclusión fue errónea, ya que llegó a pensar que yo no acudiría por motivos mayores. En consecuencia el acto comunicativo no tuvo éxito ninguno dado que hubieron ciertos elementos que fallaron en nuestra comunicación.

Tal y como aborda Grice en su modelo pragmático de la comunicación, existe una distinción entre lo que se dice y lo que se comunica. “Lo que se dice es el contenido literal expresado en el enunciado. Lo que se comunica es toda la información que se transmite con el enunciado más allá de su contenido proposicional. Se trata por tanto de un contenido implícito y recibe el nombre de implicatura.”<sup>3</sup>. No es lo mismo entender el significado literal que el sentido. En nuestro caso concreto, Z entendió perfectamente el significado literal del texto oral, sin embargo no llegó a captar el sentido correcto. Con la finalidad de detectar, dónde falló la comunicación, creo que es pertinente analizar el contexto

---

<sup>3</sup> Martín Peris, E. et al. 1997-2010. Diccionario de términos clave de ELE. [En línea] Madrid: Instituto Cervantes. Documento disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm). [Consulta: 20 de febrero de 2010] .

lingüístico (cotexto), el contexto situacional y el contexto sociocultural en los que se dio el acto comunicativo.

En referencia al contexto lingüístico, formado por el material lingüístico que precede y sigue al enunciado, debo decir que nuestra conversación se limitó a las palabras que he mostrado anteriormente. El problema fue probablemente la inexistencia de un cotexto que permitiera inferir el significado del enunciado que Z no conocía. Sí que es cierto, que anteriormente habíamos mantenido una conversación alrededor de cómo quedaríamos, pero tal vez no informé a Z sobre qué transporte utilizaría para acudir a nuestra cita.

El contexto situacional tampoco ayudó a la comprensión del mensaje. Al tratarse de una llamada telefónica, los dos participantes no nos encontrábamos en un mismo espacio físico, por tanto, no existía un conjunto de datos accesibles por parte de los dos. Así pues, para mí, la expresión “Ya estoy en Bellvitge” evocó la idea de tren.

El contexto que tal vez más problemas ocasionó, es el contexto sociocultural. Lo entendemos como la configuración de datos que proceden de condicionamientos sociales y culturales sobre el comportamiento verbal y su adecuación a diferentes circunstancias. Partiendo de la idea de que ambos interlocutores tenemos culturas y costumbres lingüísticas verbales, no es de extrañar que este sea el contexto que más problemas presentara en la comunicación. Así pues, la carencia de conocimiento compartido dificultó la correcta construcción de significado y como resultado, se dio un fracaso en la comunicación. Me doy cuenta que el conocimiento compartido del mundo y del código lingüístico son elementos con los que hay que contar a la hora de hablar de capacidades discursivas. Como profesores de ELE no podemos olvidar que las lenguas, aunque tengan elementos comunes que aseguran la inteligibilidad entre sus hablantes, presentan suficientes elementos lingüísticos específicos que traen como consecuencia diferencias notorias de comprensión.

El contexto influyó en la interpretación del significado pero hay otros elementos que también dificultaron el éxito del acto comunicativo. Esto me lleva a recordar a Grice, el cual propone “haga que la contribución a la conversación sea la requerida por el propósito del intercambio comunicativo en el que está involucrado”. Según el principio de cooperación, puedo decir que se esperaba un determinado comportamiento por nuestra parte que no tubo lugar dado que se rompieron los cuatro principios que deben estar presentes en una comunicación cooperativa: calidad, cantidad, relevancia y modo.

La calidad hace referencia a si el emisor dice la verdad o habla de hechos ciertos. En el caso que nos concierne, puedo decir que la información aportada por el emisor, en este caso, yo misma, era cierta. Por otro lado, la cantidad de información tal vez no era la adecuada. Considero que la situación necesitaba de más información que ayudase a aclarar el significado que evitará el posterior uso de reparaciones de matización o incluso, de reparación total. La máxima de relevancia también se rompe dado que a simple vista y teniendo en cuenta que no se partía de un conocimiento compartido, el grado de conexión entre la información nueva y la anterior no es elevado. Entiendo que no es fácil, si no hay unas implicaturas compartidas, entender la relación entre la expresión “Ya estoy en Bellvitge” y “Dentro de diez minutos llego al Prat”. Para acabar, y en relación a lo anterior, la elección de palabras y el modo de expresarlas tampoco no fue el más acertado, dificultando la construcción de significado y rompiendo la máxima de modo. En conclusión, tratándose de una conversación telefónica y teniendo en cuenta la carencia de elementos no lingüísticos (cinética), es obvio que la cantidad, la calidad, la relevancia y el modo de expresar la información, debería ser especialmente la adecuada.

En definitiva, el análisis de este acto comunicativo me ha llevado a hacer una revisión de lo trabajado hasta ahora, asimilando y relacionando conceptos como el contexto y el cotexto, las máximas de Grice, el valor de las implicaturas, la interpretación del significado, el principio de cooperación y la competencia comunicativa. Además, me ha ayudado a trabajar mi habilidad para analizar el éxito y el fracaso de una situación comunicativa, detectando los problemas y encontrando soluciones. A partir de una situación real, he podido ejemplificar algunos fenómenos de los que habíamos hablado anteriormente en los foros de la asignatura Elementos de gramática pedagógica. En definitiva, vivir en primera persona el fracaso de un acto comunicativo, me ha ofrecido la posibilidad de tomar conciencia de los elementos que juegan a favor de una buena comunicación, y me ha hecho valorar el hecho de partir, en el aula, de una perspectiva comunicativa que de pie a que nuestros alumnos desarrollen una competencia comunicativa que permita que los alumnos se conviertan en individuos integrados en una sociedad lingüística concreta, capaces de emitir y recibir mensajes, poniendo en práctica las herramientas y estrategias necesarias en cada caso.

**ANEXO XXII – ANÁLISIS DE LOS DATOS DEL PRIMER BORRADOR DE LA REFLEXIÓN DE LA SEGUNDA MUESTRA<sup>1</sup> DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO E INFORME ANALÍTICO**

**I. ANÁLISIS DE LOS DATOS**

**UNIDAD TEMÁTICA 1a: Aportaciones de la muestra**

**1.1. Párrafo 1**

**1.1.1. Análisis interpretativo**

<b>Núm. Párrafo</b>	<b>TEXTO</b>	<b>ANÁLISIS INTERPRETATIVO</b>
1	He seleccionado esta muestra, pequeña pero significativa, porque probablemente hace tres meses no hubiera vería ningún tipo de conexión entre este malentendido y la didáctica de ELE. Pero ahora, después de revisar los conceptos trabajados durante cuatro meses de curso, especialmente en la asignatura Elementos de gramática pedagógica, creo que es muy pertinente considerar este tipo de malentendidos y analizarlos teniendo en cuenta la pragmática lingüística.	Lafayette empieza el primer párrafo señalando el motivo por el cual ha seleccionado la muestra y haciendo hincapié en que pese a ser breve es <i>significativa</i> (se supone que para su proceso formativo). Lafayette esgrime como razón para elegir esta muestra que antes de empezar el curso <i>probablemente no hubiera visto ningún tipo de conexión entre el malentendido</i> (que se da en la conversación con su amigo árabe) y <i>la didáctica de ELE</i> . Ahora sí e identifica un nuevo aprendizaje / creencia: a partir del análisis realizado al acto comunicativo y de la revisión que, como consecuencia del mismo, ha llevado a cabo sobre los conceptos trabajados a lo largo del curso, especialmente de la asignatura Elementos de Gramática Pedagógica: <i>creo que es muy pertinente considerar este tipo de malentendidos y analizarlos teniendo en cuenta la pragmática lingüística.</i>

---

<sup>1</sup> La numeración responde al orden en el que la alumna entregó las muestras para revisar. Para los propósitos de esta investigación, es importante mantener el orden en el que la alumna envió y, por tanto, recibió retroalimentación sobre las muestras. En el documento final del portafolio esta muestra se identifica como la muestra 3.

**Concreción del análisis en los siguientes aspectos:**

PÁRRAFO 1					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESO AUTORREGULADOR	NOTAS
<p>He seleccionado esta muestra, pequeña pero probablemente hace tres meses no vería ningún tipo de conexión entre este malentendido y la didáctica de ELE. Pero ahora, después de revisar los conceptos trabajados durante cuatro meses de curso, especialmente en la asignatura Elementos de gramática pedagógica, creo que es muy pertinente considerar este tipo de malentendidos y analizarlos teniendo en cuenta la pragmática lingüística.</p>	<p>1. <b>Argumenta</b> las razones por las cuales ha seleccionado la muestra.</p> <p>Para justificar su inclusión en el portafolio:</p> <p>1.a. <b>Opina</b> sobre la necesidad de analizar los malentendidos comunicativos desde la perspectiva de la pragmática.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deixis personal: yo</li> <li>- Personas del discurso: Yo: alumna</li> <li>- Léxico valorativo: <i>muy pertinente, pequeña pero significativa</i></li> <li>- Cuantificador: <i>muy</i></li> <li>- Uso pretérito perfecto, condicional y presente.</li> <li>- Elementos de opinión: <i>creo que</i></li> <li>- Conector contrastivo oposición: <i>pero porque</i></li> <li>- Marcador duda / probabilidad: <i>probablemente</i></li> <li>- Marcador temporal: <i>ahora después de</i></li> <li>* <b>Marcas autorreguladoras:</b> <i>He seleccionado esta muestra... porque... probablemente hace tres meses... Pero ahora, después de... creo que...</i></li> </ul>	<p><b>De focalización de la atención y observación</b> de la experiencia que refleja la muestra. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.</p> <p><b>De puesta en relación</b> de una experiencia real que ha vivido durante la fase de Certificado y los contenidos trabajados en este.</p> <p><b>De análisis</b> de por qué la muestra le resulta especialmente relevante.</p> <p><b>De comparación y contraste</b> de los conocimientos que tenía antes de empezar el curso y los que tiene ahora, momento en el que lo está realizando.</p> <p><b>De elaboración</b> de creencias propias.</p>	<p><b>De búsqueda de una explicación</b> de por qué esta muestra es significativa y relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional.</p> <p><b>De toma de conciencia</b> de la importancia de analizar los malentendidos que se dan en la comunicación desde la pragmática lingüística.</p> <p>Esto supone un <b>proceso de toma de conciencia de elaboración de creencias propias</b> como consecuencia de la puesta en relación de una experiencia vital con contenidos del curso.</p>	<p>Previamente a la elaboración de la reflexión sobre la muestra, su selección pone de manifiesto un proceso autorregulador de <b>toma de conciencia de que la muestra es relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional.</b></p> <p>La tarea de elaboración del portafolio insta a la alumna a <b>focalizar la atención y a observar las experiencias formativas que ha vivido hasta el momento en el marco del curso</b> para seleccionar e incluir en el portafolio aquellas que considere más relevantes. Y es este proceso cognitivo promovido desde el mismo proceso de elaboración del portafolio el que permite que la alumna tome conciencia de que esta muestra es significativa y relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional.</p>

### 1.1.2. Síntesis

#### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De toma de conciencia	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>La muestra aportada es relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional</p>	Durante el proceso de elaboración del portafolio.		De focalización de la atención y observación de las experiencias formativas que ha vivido hasta el momento en el marco del curso.	<p>Este proceso autorregulador no se recoge en la reflexión sobre la muestra sino que se manifiesta simplemente por el hecho de que la alumna selecciona e incluye la muestra en el portafolio.</p> <p>Por tanto, se trata de un proceso autorregulador que se da con todos los alumnos, pues la selección de una muestra demuestra la toma de conciencia para el alumno de la importancia que ha tenido para su proceso formativo.</p>

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>La importancia de analizar los malentendidos que se dan en la comunicación desde la pragmática lingüística.</p> <p>Esto supone un <b>proceso de toma de conciencia de elaboraciones propias</b> como consecuencia de la puesta en relación de una experiencia vital con contenidos del curso.</p>	<p>Durante el proceso de elaboración del portafolio.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:  <b>Argumenta</b> las razones por las cuales ha seleccionado la muestra. Para justificar su inclusión en el portafolio <b>opina</b> sobre la necesidad de analizar los malentendidos comunicativos desde la perspectiva de la pragmática.</p>	<p><b>De focalización de la atención y observación</b> de la experiencia que refleja la muestra.</p> <p>Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.</p> <p><b>De puesta en relación</b> de una experiencia real que ha vivido durante la fase de Certificado y los contenidos trabajados en este.</p> <p><b>De análisis</b> de por qué la muestra le resulta especialmente relevante.</p> <p><b>De comparación y contraste</b> de los conocimientos que tenía antes de empezar el curso y los que tiene ahora, momento en el que lo está realizando.</p> <p><b>De elaboración</b> de creencias propias.</p>	

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
<p>- De búsqueda de una explicación (resuelto)</p>	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>De por qué la muestra aportada es relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional.</p>	<p>Durante el proceso de elaboración del portafolio.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:  <b>Argumenta</b> las razones por las cuales ha seleccionado la muestra. Para justificar su inclusión en el portafolio <b>opina</b> sobre la necesidad de analizar los malentendidos comunicativos desde la perspectiva de la pragmática.</p>	<p><b>De focalización de la atención y observación</b> de la experiencia que refleja la muestra.</p> <p>Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.</p> <p><b>De puesta en relación</b> de una experiencia real que ha vivido durante la fase de Certificado y los contenidos trabajados en este.</p> <p><b>De análisis</b> de por qué la muestra le resulta especialmente relevante.</p> <p><b>De comparación y contraste</b> de los conocimientos que tenía antes de empezar el curso y los que tiene ahora, momento en el que lo está realizando.</p> <p><b>De elaboración</b> de creencias propias.</p>	



### **b. Breve informe:**

Antes de especificar los procesos autorreguladores que la alumna manifiesta en el primer párrafo, es importante llamar la atención de que simplemente con el hecho de que la alumna incluya la muestra (un fragmento de la conversación que mantuvo con un amigo árabe) en el portafolio ya está mostrando un proceso autorregulador de toma de conciencia de que esta ha sido relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional.

Además, en este párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- Busca una explicación sobre por qué esta muestra ha sido relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional.
- Toma de conciencia de lo que le ha aportado y de elaboración de creencias nuevas.

Respecto a estos procesos autorreguladores cabe llamar la atención de que estos se dan a partir de la reflexión que se estimula en el portafolio y tienen lugar gracias a que previamente Lafayette se ha involucrado en distintos procesos cognitivos:

El proceso de toma de conciencia de que la muestra aportada ha sido relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional tiene lugar porque la propia elaboración del portafolio insta a los alumnos a seleccionar aquellas experiencias formativas acaecidas durante la fase del certificado del curso que les hayan sido especialmente relevantes. Es decir, este proceso autorregulador surge a partir de un proceso de focalización de la atención y observación de estas experiencias propiciado por la misma elaboración del portafolio.

Los procesos autorreguladores de búsqueda de una explicación de por qué esta muestra ha sido relevante para Lafayette y de toma de conciencia de lo que le ha aportado se producen como consecuencia de los siguientes procesos cognitivos:

- De focalización de la atención y observación de la experiencia personal que recoge la muestra.
- De puesta en relación de una experiencia real que ha vivido durante la fase de Certificado y los contenidos trabajados en este.
- De análisis de por qué la muestra le resulta especialmente relevante.
- De comparación y contraste de los conocimientos que tenía antes de empezar el curso y los que tiene ahora, momento en el que lo está realizando.
- De elaboración de creencias propias.

## UNIDAD TEMÁTICA 2: La importancia de los aspectos pragmáticos de la comunicación en los procesos de comprensión e interpretación de un mensaje

### 2.1. Párrafo 2

#### 2.1.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
2	<p>Para empezar y como idea principal, me gustaría resaltar el papel de la pragmática en los intercambios comunicativos. Hasta ahora, nunca me había parado a pensar el modo en que el contexto influye en la interpretación del significado.<sup>2</sup> Así pues, en cualquier conversación, las intervenciones no tienen un significado literal y objetivo, sino que dependen, en gran parte, de las circunstancias en que se da la comunicación: el contexto. Este es el conjunto de conocimientos y creencias que los interlocutores que participan en un intercambio verbal comparten. Es obvio que en la mayor parte de conversaciones que tenemos a diario, pasan desapercibidos muchos elementos que nos ayudan a entender el mensaje. El emisor, expresa un mensaje y el receptor lo interpreta, y esto depende de lo que el oyente ya conoce en relación al tema y sus expectativas. Así pues, observamos que la pragmática tiene mucho que decir en cuanto a la situación comunicativa que Z<sup>3</sup> y yo protagonizamos. En mi caso, aporté la información que consideré necesaria para aquella situación. Z, por su parte, interpretó el mensaje en función de su conocimiento y creencias y lo adaptó a sus expectativas de comunicación: saber cuándo llegaría. Su conclusión fue errónea, ya que llegó a pensar que yo no acudiría por motivos mayores. En consecuencia el acto comunicativo no tuvo éxito dado que hubieron ciertos elementos que fallaron en nuestra comunicación.</p>	<p>Lafayette comienza el segundo párrafo con el marcador iniciador <i>para empezar</i> con el fin de remarcar la idea principal del texto: el papel importante de la pragmática en los intercambios comunicativos. A continuación, con el marcador temporal <i>hasta ahora</i> indica que hasta ese momento <i>no se había parado a pensar el modo en que el contexto influye en la interpretación del significado</i>.</p> <p>Seguidamente, utiliza el conector consecutivo <i>así pues</i> para afirmar que a partir de lo anteriormente expuesto extrae como consecuencia que <i>en cualquier conversación las intervenciones no tienen un significado literal y dependen, en gran parte, de las circunstancias en que se da la comunicación: el contexto</i>. Después define qué se entiende por contexto.</p> <p>Posteriormente, con el conector argumentativo <i>es obvio que</i> expresa la certeza de que <i>en la mayor parte de conversaciones que tenemos a diario a las personas nos pasan desapercibidos muchos de los elementos que nos ayudan a entender el mensaje</i>. Emplea la primera persona del plural para compartir la responsabilidad de lo que afirma. Explica el papel que desempeñan el emisor y el oyente en la interpretación del mensaje. La consecuencia que extrae de todo esto es que <i>la pragmática tiene mucho que decir en cuanto a la situación comunicativa que ella y su amigo protagonizaron</i>.</p> <p>A continuación, realiza el siguiente análisis de la conversación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ella aportó la información que consideró necesaria para aquella situación.</li> <li>- Z interpretó el mensaje en función de su conocimiento y creencias, y lo adaptó a sus expectativas de comunicación: saber cuándo llegaría.</li> <li>- Z extrajo una conclusión errónea: pensó que no acudiría por motivos mayores.</li> <li>- En consecuencia, el acto comunicativo no tuvo éxito porque en la comunicación fallaron ciertos elementos.</li> </ul>

<sup>2</sup> Martín Peris, E. et al. 1997-2010. Diccionario de términos clave de ELE. [En línea] Madrid: Instituto Cervantes. Documento disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm). [Consulta: 20 de febrero de 2010].

<sup>3</sup> Z = amigo de Lafayette.

### Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

Subtema 2.1.: La importancia de los aspectos pragmáticos de la comunicación en los procesos de comprensión e interpretación de mensajes: el contexto					
PÁRRAFO 2					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
<p>Para empezar y como idea principal, me gustaría resaltar el papel de la pragmática en los intercambios comunicativos. Hasta ahora, nunca me había parado a pensar el modo en que el contexto influye en la interpretación del significado.<sup>4</sup> Así pues, en cualquier conversación, las intervenciones no tienen un significado literal y objetivo, sino que dependen, en gran parte, de las circunstancias en que se da la comunicación: Este es el contexto. Este es el conjunto de creencias y interlocutores que participan en un intercambio verbal comparten. Es obvio que en la mayor parte de conversaciones que tenemos a diario, pasan desapercibidos muchos elementos que nos ayudan a entender el mensaje. El emisor,</p>	<p>1. Explica un nuevo conocimiento adquirido derivado de los contenidos y autores trabajados en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» del curso.</p> <p>1.a. Define qué se entiende por «contexto».</p>	<p>- Deixis personal: yo - Personas del discurso: Yo: persona actor intercambio comunicativo Eí: interlocutor de la conversación. Nosotros: los humanos/ los dos interlocutores de la conversación.</p> <p>Uso presente / pretérito perfecto / pretérito indefinido / condicional</p> <p>- Léxico valorativo: <i>resaltar, su conclusión fue errónea, no tuvo éxito</i></p> <p>- Cuantificadores: <i>la mayor parte, muchos</i></p> <p>- Marcador temporal: <i>hasta ahora... nunca</i></p> <p>- Conector consecutivo: <i>así pues, en consecuencia</i></p> <p>- Conector causativo: <i>ya que</i></p> <p>- Marcador manifestación certeza: <i>es obvio que</i></p>	<p><b>De focalización de la atención y observación de su proceso formativo:</b> Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.</p> <p><b>De comparación y contraste de sus conocimientos previos sobre pragmática antes de empezar el curso y ahora, después de haber cursado la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica».</b></p> <p><b>De análisis del aprendizaje adquirido.</b></p>	<p><b>De toma de conciencia de un nuevo conocimiento:</b> es decisivo tener en cuenta el contexto a la hora de interpretar el significado de un enunciado. Implicatura.</p>	

<sup>4</sup> Martín Peris, E. et al. 1997-2010. Diccionario de términos clave de ELE. [En línea] Madrid: Instituto Cervantes. Documento disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/index.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/index.htm). [Consulta: 20 de febrero de 2010].

Subtema 2.1.: La importancia de los aspectos pragmáticos de la comunicación en los procesos de comprensión e interpretación de mensajes: el contexto					
PÁRRAFO 2					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
expresa un mensaje y el receptor lo interpreta, y esto depende de lo que el oyente ya conoce en relación al tema y sus expectativas.		* Marcas autorreguladoras: <i>Hasta ahora, nunca me había parado a pensar Observamos que...</i>			
	<b>2. Argumenta,</b> basándose en una experiencia personal, la validez de la idea anterior: <i>la importancia de la pragmática en los intercambios comunicativos.</i>		<b>De focalización de la atención, observación, recuperación y reconstrucción</b> de la conversación que mantuvo con su amigo Z.  <b>De análisis de lo que ocurrió en la conversación con Z (extrae consecuencias).</b>	<b>De búsqueda de una explicación</b> en su experiencia personal vivida sobre por qué el contexto desempeña un papel tan relevante en la interpretación de los mensajes y es importante no quedarse en el plano literal de los enunciados.	
Así pues, observamos que la pragmática tiene mucho que decir en cuanto a la situación comunicativa que Z y yo protagonizamos. En mi caso, aporte la información que consideré necesaria para aquella situación. Z, por su parte, interpretó el mensaje en función de su conocimiento y creencias y lo adaptó a sus expectativas de comunicación: saber cuándo llegaría. Su conclusión fue errónea, ya que llegó a pensar que yo no acudiría por motivos mayores. En consecuencia el acto comunicativo no tuvo éxito dado que hubieron ciertos elementos que fallaron en nuestra comunicación.	2.a. Explica y describe por qué falló la comunicación con su amigo a partir de los contenidos teóricos trabajados en el curso.		<b>De puesta en relación</b> de los contenidos teóricos trabajados en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» del curso con una experiencia personal.	<b>De toma de conciencia</b> de la importancia que tiene la Pragmática en el análisis de los intercambios comunicativos.	

2.1.2. Síntesis

a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De toma de conciencia de	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>La adquisición de un nuevo conocimiento: es decisivo tener en cuenta el contexto a la hora de interpretar el significado de un enunciado.</p>	<p>Previamente y durante la realización del portafolio.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p><b>Explica</b> un nuevo conocimiento adquirido derivado de los contenidos y autores trabajados en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» del curso. Para ello, <b>define</b> qué se entiende por «<i>contexto</i>».</p>	<p><b>De focalización de la atención y observación de</b> su proceso formativo: conocimientos adquiridos. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.</p> <p><b>De contraste de</b> sus conocimientos previos sobre pragmática antes de empezar el curso y ahora, después de haber cursado la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica».</p> <p><b>De análisis</b> del aprendizaje adquirido.</p>	
	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>La importancia que tiene considerar el contexto comunicativo, a partir de la experiencia vivida en la conversación con su amigo.</p>	<p>Previamente y durante la realización del portafolio.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p><b>Argumenta</b>, basándose en una experiencia personal, la validez de la idea anterior: <i>la importancia de la pragmática en los intercambios comunicativos</i>. Para ello, <b>explica y describe</b> por qué falló la comunicación con su amigo a partir de los contenidos teóricos trabajados en el curso.</p>	<p><b>De focalización de la atención, observación, y recuperación</b> de la conversación que mantuvo con su amigo Z.</p> <p><b>De análisis de lo que ocurrió en la conversación con Z (extrae consecuencias).</b></p>	

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>La importancia que tiene la pragmática en el análisis de intercambios comunicativos.</p>	<p>Previamente y durante la realización del portafolio.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p><b>Argumenta</b>, basándose en una experiencia personal, la validez de este conocimiento: <i>no es lo mismo entender el significado literal que el sentido</i>. Para ello, <b>explica y describe</b> por qué falló la comunicación con su amigo a partir de los contenidos teóricos trabajados en el curso.</p>	<p><b>De puesta en relación</b> de los contenidos teóricos trabajados en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» del curso con una experiencia personal.</p> <p><b>De focalización de la atención, observación, recuperación y reconstrucción</b> de la conversación que mantuvo con su amigo Z.</p> <p><b>De análisis de lo que ocurrió en la conversación con Z (extrae consecuencias).</b></p> <p><b>De puesta en relación</b> de los contenidos teóricos trabajados en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» del curso con una experiencia personal.</p>	
<p><b>- De búsqueda de una explicación</b></p>	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>En su experiencia personal vivida sobre por qué el contexto desempeña un papel tan relevante en la interpretación de los mensajes y es importante no quedarse en el plano literal de los enunciados.</p>	<p>Previamente y durante la realización del portafolio.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p><b>Argumenta</b>, basándose en una experiencia personal, la validez de este conocimiento: <i>no es lo mismo entender el significado literal que el sentido</i>. Para ello, <b>explica y describe</b> por qué falló la comunicación con su amigo a partir de los contenidos teóricos trabajados en el curso.</p>	<p><b>De focalización de la atención, observación, recuperación y reconstrucción</b> de la conversación que mantuvo con su amigo Z.</p> <p><b>De análisis de lo que ocurrió en la conversación con Z (extrae consecuencias).</b></p> <p><b>De puesta en relación</b> de los contenidos teóricos trabajados en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» del curso con una experiencia personal.</p>	

## b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- Toma conciencia de la adquisición de un nuevo aprendizaje: es decisivo tener en cuenta el contexto a la hora de interpretar el significado de un enunciado. Implicatura (*no es lo mismo entender el significado literal que el sentido*).
- Busca una explicación en su experiencia personal vivida sobre por qué el contexto desempeña un papel tan relevante en la interpretación de los mensajes y es importante no quedarse en el plano literal de los enunciados.
- Toma conciencia de la importancia que tiene considerar el contexto comunicativo, a partir de la experiencia vivida en la conversación con su amigo.
- Toma conciencia de la importancia que tiene la pragmática en el análisis de intercambios comunicativos.

Estos procesos autorreguladores probablemente se inician cuando tiene lugar la conversación entre la alumna y su amigo, pero se refuerzan durante la realización del portafolio a partir de la reflexión que este estimula.

En todo caso, Lafayette los desencadena a partir de los siguientes procesos cognitivos:

Por lo que se refiere al proceso autorregulador de toma de conciencia de la adquisición de nuevo conocimiento (el concepto de implicatura), este se produce gracias a los siguientes procesos cognitivos:

- **De focalización de la atención y observación** de su proceso formativo: conocimientos adquiridos. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión.
- **De comparación y de contraste** de sus conocimientos previos sobre pragmática antes de empezar el curso y ahora, después de haber cursado la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica».
- **De análisis** del aprendizaje adquirido.

Por último, los procesos autorreguladores de búsqueda de una explicación sobre por qué el contexto desempeña un papel tan relevante en la interpretación de los mensajes y es importante no quedarse en el plano literal de los enunciados y de que el contexto desempeña un papel muy importante en la interpretación de los mensajes, y de toma de conciencia de la importancia que tiene considerar el contexto comunicativo, a partir de la experiencia vivida en la conversación con su amigo, así como la pragmática en el análisis de intercambios comunicativos, tienen lugar a partir de los siguientes procesos cognitivos:

- De focalización de la atención, observación, recuperación y reconstrucción de la conversación que mantuvo con su amigo Z.
- De análisis de lo que ocurrió en la conversación con Z (extrae consecuencias).
- **De puesta en relación** de los contenidos teóricos trabajados en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» del curso con una experiencia personal.

La puesta en relación de la experiencia vivida en la conversación con su amigo con los contenidos trabajados en la asignatura permite que la alumna cobre conciencia de su importancia de una manera real y práctica. Su experiencia le permite argumentar en la práctica la relevancia de los conocimientos tratados en el curso desde una perspectiva teórica.

## 2.2. Párrafo 3

### 2.2.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
3	<p>Tal y como aborda Grice en su modelo pragmático de la comunicación, existe una distinción entre lo que se dice y lo que se comunica. "Lo que se dice es el contenido literal expresado en el enunciado. Lo que se comunica es toda la información que se transmite con el enunciado más allá de su contenido proposicional. Se trata por tanto de un contenido implícito y recibe el nombre de implicatura."<sup>5</sup> No es lo mismo entender el significado literal que el sentido. En nuestro caso concreto, Z entendió perfectamente el significado literal del texto oral, sin embargo no llegó a captar el sentido correcto. Con la finalidad de detectar, dónde falló la comunicación, creo que es pertinente analizar el contexto lingüístico (cotexto), el contexto situacional y el contexto sociocultural en los que se dio el acto comunicativo.</p>	<p>Lafayette empieza el tercer párrafo explicando la distinción que en el modelo pragmático de Grice se hace <i>entre lo que se dice y lo que se comunica</i> (implicatura). A continuación, mediante el uso de comillas, cita la definición que de estas dos ideas se proporciona en el Diccionario de Términos claves del Instituto Cervantes. Posteriormente, afirma que <i>queda claro</i> que no es lo mismo quedarse en el plano literal que entender el sentido real de los enunciados. A continuación argumenta esta afirmación, fundamentada también en la teoría, a partir de la experiencia vivida: hace referencia a que en la conversación su <i>amigo entendió perfectamente el significado literal</i> pero no lo que ella realmente estaba queriendo decir. Finalmente, concluye la argumentación llegando a la conclusión de que para analizar la comunicación es <i>pertinente analizar el contexto lingüístico (cotexto), situacional y sociocultural</i>.</p>

<sup>5</sup> Martín Peris, E. et al. 1997-2010. Diccionario de términos clave de ELE. [En línea] Madrid: Instituto Cervantes. Documento disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccionario\\_ele/index.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario_ele/index.htm). [Consulta: 20 de febrero de 2010].



### Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

Subtema 2.2.: La importancia de los aspectos pragmáticos de la comunicación en los procesos de comprensión e interpretación de mensajes: el contexto y la implicatura					
PÁRRAFO 3					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
<i>Tal y como aborda Grice en su modelo pragmático de la comunicación, existe una distinción entre lo que se dice y lo que se comunica. "Lo que se dice es el contenido literal expresado en el enunciado. Lo que se comunica es toda la información que se transmite con el enunciado más allá de su contenido proposicional. Se trata por tanto de un contenido implícito y recibe el nombre de implicatura."<sup>6</sup> No es lo mismo entender el significado literal que el sentido.</i>	<p>1. Explica un nuevo conocimiento adquirido derivado de los contenidos y autores trabajados en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» del curso.</p> <p>1.a. Define qué se entiende por «implicatura» en el modelo de pragmática de la comunicación de Grice y a partir del Diccionario de términos clave del Instituto Cervantes.</p>	<p>- Deixis personal: yo - Personas del discurso: Yo: alumna Él: interlocutor de la conversación. Nosotros: los dos interlocutores de la conversación.</p> <p>Uso presente / pretérito indefinido</p> <p>- Léxico valorativo: <i>entendió perfectamente, pertinente</i></p> <p>- Estructura gramatical argumentativa: <i>No + ser (presente) + SN: No es lo mismo.</i></p> <p>- Polifonía Voz autor Grice Entrada Instituto Cervantes</p> <p>- Conector contrastivo oposición: <i>sin embargo</i></p> <p>- Elementos de opinión: <i>creo que</i></p> <p>* <b>Marcas autorreguladoras:</b></p>	<p><b>De focalización de la atención y observación de su proceso formativo:</b> Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.</p> <p><b>De análisis del conocimiento adquirido.</b></p>	<p><b>De toma de conciencia de la adquisición de un nuevo conocimiento a partir de los contenidos trabajados en el curso y la experiencia personal vivida: es decisivo tener en cuenta el contexto a la hora de interpretar el significado de un enunciado: Implicatura.</b></p> <p><b>De búsqueda de una explicación sobre por qué falló la comunicación en la conversación que mantuvo por teléfono con su amigo.</b></p> <p><b>De toma de conciencia de por qué falló la comunicación en la conversación que mantuvo por teléfono con su amigo.</b></p>	
	<p>2. Argumenta, basándose en una experiencia personal, la validez de este conocimiento: <i>no es lo mismo entender el significado literal que el sentido.</i></p> <p>2.a. Empieza a explicar por qué falló la</p>		<p><b>De focalización de la atención, observación, recuperación y reconstrucción</b> de la conversación que mantuvo con su amigo Z.</p> <p><b>De análisis de lo que ocurrió en la conversación con Z (extrae consecuencias).</b></p> <p><b>De puesta en relación de los contenidos teóricos trabajados en la asignatura</b> «Elementos de</p>		
<i>En nuestro caso concreto, Z entendió perfectamente el</i>					

<sup>6</sup> Martín Peris, E. et al. 1997-2010. Diccionario de términos clave de ELE. [En línea] Madrid: Instituto Cervantes. Documento disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccionario\\_ele/index.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario_ele/index.htm). [Consulta: 20 de febrero de 2010].

Subtema 2.2.: La importancia de los aspectos pragmáticos de la comunicación en los procesos de comprensión e interpretación de mensajes: el contexto y la implicatura					
PÁRRAFO 3					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
significado literal del texto oral, sin embargo no llegó a captar el sentido correcto. Con la finalidad de detectar, dónde falló la comunicación, creo que es pertinente analizar el contexto lingüístico (cotexto), el contexto situacional y el contexto sociocultural en los que se dio el acto comunicativo.	comunicación con su amigo a partir de los contenidos teóricos trabajados en el curso.	Tal y como aborda...	Gramática Pedagógica» del curso con una experiencia personal.		

## 2.2.2. Síntesis

### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De toma de conciencia de	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL La adquisición de un nuevo conocimiento a partir de los contenidos trabajados en el curso y la experiencia personal vivida: es decisivo tener en cuenta el contexto a la hora de interpretar el significado de un enunciado: Implicatura.	Previamente y durante la realización del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: <b>Explica</b> un nuevo conocimiento adquirido derivado de los contenidos y autores trabajados en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» del curso. Para ello, <b>define</b> qué se entiende por « <i>implicatura</i> ».	<b>De focalización de la atención y observación de su proceso formativo:</b> Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.	

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>Motivos por los cuales falló la comunicación en la conversación que mantuvo por teléfono con su amigo.</p>	<p>Previamente y durante la realización del portafolio.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p><b>Argumenta</b>, basándose en una experiencia personal, la validez de este conocimiento: <i>no es lo mismo entender el significado literal que el sentido</i>; y empieza a explicar por qué falló la comunicación con su amigo a partir de los contenidos teóricos trabajados en el curso.</p>	<p>De análisis del aprendizaje adquirido.</p> <p><b>De focalización de la atención, observación, recuperación y reconstrucción</b> de la conversación que mantuvo con su amigo Z.</p> <p><b>De análisis de lo que ocurrió en la conversación con Z (extrae consecuencias).</b></p> <p><b>De puesta en relación</b> de los contenidos teóricos trabajados en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» del curso con una experiencia personal.</p>	<p>Este proceso autorregulador tiene continuidad en los tres párrafos siguientes.</p>
- De búsqueda de una explicación de	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>Motivos por los cuales falló la comunicación en la conversación que mantuvo por teléfono con su amigo.</p>	<p>Previamente y durante la realización del portafolio.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p><b>Argumenta</b>, basándose en una experiencia personal, la validez de este conocimiento: <i>no es lo mismo entender el significado literal que el sentido</i>; y empieza a explicar por qué falló la comunicación con su amigo a partir de los contenidos teóricos trabajados en el curso.</p>	<p><b>De focalización de la atención, observación, recuperación y reconstrucción</b> de la conversación que mantuvo con su amigo Z.</p> <p><b>De análisis de lo que ocurrió en la conversación con Z (extrae consecuencias).</b></p> <p><b>De puesta en relación</b> de los contenidos teóricos trabajados en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» del curso con una experiencia personal.</p>	

## b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta los siguientes procesos autorreguladores:

- Toma conciencia de la adquisición de un nuevo conocimiento a partir de los contenidos trabajados en el curso y la experiencia personal vivida: es decisivo tener en cuenta el contexto a la hora de interpretar el significado de un enunciado: Implicatura.
- Toma conciencia de los motivos por los cuales falló la comunicación en la conversación que mantuvo por teléfono con su amigo.
- Busca una explicación a por qué falló la comunicación en la conversación que mantuvo por teléfono con su amigo.

Estos procesos autorreguladores probablemente se inician cuando tiene lugar la conversación entre la alumna y su amigo, pero se refuerzan durante la realización del portafolio a partir de la reflexión que este estimula.

Asimismo, el segundo de toma conciencia de los motivos por los cuales falló la comunicación en la conversación que mantuvo por teléfono con su amigo tiene continuidad en los tres párrafos siguientes a este.

En todo caso, Lafayette los desencadena a partir de los siguientes procesos cognitivos:

Por lo que se refiere al proceso autorregulador de toma de conciencia de la adquisición de nuevo conocimiento (la importancia del contexto), este se produce gracias a los siguientes procesos cognitivos:

- **De focalización de la atención y observación de su proceso formativo:** conocimientos adquiridos. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión.
- **De análisis del aprendizaje adquirido.**

En cuanto al proceso autorregulador de búsqueda de una explicación y de toma de conciencia de los motivos por los cuales falló la comunicación en la conversación que mantuvo por teléfono con su amigo, este se da como consecuencia de los siguientes procesos cognitivos:

- De focalización de la atención, observación, recuperación y reconstrucción de la conversación que mantuvo con su amigo Z.
- De análisis de lo que ocurrió en la conversación con Z (extrae consecuencias).
- **De puesta en relación** de los contenidos teóricos trabajados en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» del curso con una experiencia personal.

La puesta en relación de la experiencia vivida en la conversación con su amigo con los contenidos trabajados en la asignatura permite que la alumna cobre conciencia de su importancia de una manera real y práctica. Su experiencia le permite argumentar en la práctica la relevancia de los conocimientos tratados en el curso desde una perspectiva teórica.

## 2.3. Párrafo 4

### 2.3.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
4	<p>En referencia al contexto lingüístico, formado por el material lingüístico que precede y sigue al enunciado, debo decir que nuestra conversación se limitó a las palabras que he mostrado anteriormente. El problema fue probablemente la inexistencia de un contexto que permitiera inferir el significado del enunciado que Z no conocía. Si que es cierto, que anteriormente habíamos mantenido una conversación alrededor de cómo quedaríamos, pero tal vez no informé a Z sobre qué transporte utilizaría para acudir a nuestra cita.</p>	<p>Lafayette emplea el marcador de tematización en referencia a para introducir el análisis de la conversación desde la perspectiva del contexto lingüístico y aprovecha para: aludir a que este está formado por el material lingüístico que precede y que sigue al enunciado y que el intercambio comunicativo con su amigo incluyó únicamente las palabras a las que ha hecho referencia anteriormente.</p> <p>A continuación prosigue el análisis afirmando que probablemente el fallo comunicativo fue que no existía un contexto que permitiera inferir el significado del enunciado que Z no conocía, pero añade el matiz de que previamente habían mantenido ya una conversación sobre el tema pero no recuerda si informó a Z sobre el transporte que emplearía para acudir a la cita.</p>

### Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

Subtema 2.3.: La importancia de los aspectos pragmáticos de la comunicación en los procesos de comprensión e interpretación de mensajes: el contexto lingüístico			
PÁRRAFO 4			
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS
<p>En referencia al contexto lingüístico, formado por el material lingüístico que precede y sigue al enunciado, debo decir que nuestra conversación se limitó a las palabras que he mostrado anteriormente. El problema fue probablemente la inexistencia de un contexto que permitiera inferir el significado del enunciado que Z no conocía. Si que es cierto, que anteriormente habíamos mantenido una</p>	<p><b>1. Sigue argumentando,</b> tomando como base la experiencia vivida, la importancia que tiene uno de los aprendizajes / conocimientos adquiridos en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica»: el contexto desempeña un papel preponderante en la comunicación.</p> <p><b>1.a. Explica</b> por qué falló la comunicación con su amigo a partir de los contenidos teóricos trabajados en el curso.</p>	<p>- Deixis personal: yo - Personas del discurso: Yo: interlocutora conversación y alumna Nosotros: interlocutores de la conversación</p> <p>Uso presente / pretérito indefinido / imperfecto / pluscuamperfecto / condicional</p> <p>- Estructura gramatical argumentativa: <i>Sí que es cierto que...</i> Verbo modal: <i>debo</i></p> <p>Marcador de duda o probabilidad: <i>probablemente, tal vez</i></p>	<p><b>PROCESOS COGNITIVOS</b></p> <p>De focalización de la atención, observación, recuperación y reconstrucción de la conversación que mantuvo con su amigo Z.</p> <p>De puesta en relación de los contenidos teóricos trabajados en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» del curso con una experiencia personal.</p> <p>De análisis de lo que ocurrió en la conversación con Z (extrae consecuencias).</p>
		<b>PROCESOS AUTORREGULADORES</b>	<b>NOTAS</b>

Subtema 2.3.: La importancia de los aspectos pragmáticos de la comunicación en los procesos de comprensión e interpretación de mensajes: el contexto lingüístico					
PÁRRAFO 4					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS COGNITIVOS AUTORREGULADORES	NOTAS
<p>conversación alrededor de cómo quedaríamos, pero tal vez no informé a Z sobre qué transporte utilizaría para acudir a nuestra cita.</p>		<p>Marcador temporal: <i>anteriormente</i></p> <p>Marcador de tematización: <i>En referencia al</i></p> <p>- Conector contrastivo oposición: <i>pero</i></p> <p>* <b>Marcas autorreguladoras:</b> <i>El problema fue probablemente... Sí que es cierto que...</i></p>			

### 2.3.2. Síntesis

#### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- Toma de conciencia de	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>Motivos por los cuales falló la comunicación en la conversación que mantuvo por teléfono con su amigo.</p>	<p>Previamente y durante la realización del portafolio.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO: <b>Sigue argumentando</b>, tomando como base la experiencia vivida, la importancia que tiene uno de los aprendizajes / conocimientos adquiridos en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica»: el contexto desempeña un papel preponderante en la comunicación; y explica por qué falló la comunicación con su amigo a partir de los contenidos teóricos trabajados en el curso.</p>	<p>De focalización de la atención, observación, recuperación de la conversación que mantuvo con su amigo Z.</p> <p>De puesta en relación de los contenidos teóricos trabajados en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» del curso con una experiencia personal.</p> <p>De análisis de lo que ocurrió en la conversación con Z (extrae consecuencias).</p>	<p>Este proceso autorregulador tiene continuidad en los dos párrafos siguientes.</p>

### b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta un proceso autorregulador de toma conciencia de:

- Los motivos por los cuales falló la comunicación en la conversación que mantuvo por teléfono con su amigo.

Proceso que empieza a manifestarse en el párrafo anterior y continúa en este, así como en los dos siguientes.

Este proceso autorregulador es posible que se iniciara cuando tiene lugar la conversación entre la alumna y su amigo, pero se refuerza durante la realización del portafolio a partir de la reflexión que este estimula.

En todo caso, Lafayette lo desencadena a partir de los siguientes procesos cognitivos:

- De focalización de la atención, observación, recuperación y reconstrucción de la conversación que mantuvo con su amigo Z.
- De puesta en relación de los contenidos teóricos trabajados en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» del curso con una experiencia personal.
- De análisis de lo que ocurrió en la conversación con Z (extrae consecuencias).

La puesta en relación de la experiencia vivida en la conversación con su amigo con los contenidos trabajados en la asignatura permite que la alumna cobre conciencia de su importancia de una manera real y práctica. Su experiencia le permite argumentar en la práctica la relevancia de los conocimientos tratados en el curso desde una perspectiva teórica.

## 2.4. Párrafo 5

### 2.4.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
5	El contexto situacional tampoco ayudó a la comprensión del mensaje. Al tratarse de una llamada telefónica, los dos participantes no nos encontramos en un mismo espacio físico, por tanto, no existía un conjunto de datos accesibles por parte de los dos. Así pues, para mí, la expresión "Ya estoy en Bellvitge" evocó la idea de tren.	En este párrafo sigue analizando la conversación que mantuvo con Z y afirma que el contexto situacional tampoco ayudó en la comprensión del mensaje. A continuación explica que el motivo estaba en que no existía un contexto que permitiera a Z inferir el significado del enunciado que no conocía porque no se encontraban en un mismo espacio físico. El resultado fue, en su opinión, que la expresión "Ya estoy en Bellvitge" evocó la idea de tren.

### Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

Subtema 2.4.: La importancia de los aspectos pragmáticos de la comunicación en los procesos de comprensión e interpretación de mensajes: el contexto situacional					
PÁRRAFO 5					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
El contexto situacional tampoco ayudó a la comprensión del mensaje. Al tratarse de una llamada telefónica, los dos participantes no nos encontrábamos en un mismo espacio físico, por tanto, no existía un conjunto de datos accesibles por parte de los dos. Así pues, para mí, la expresión "ya estoy en Bellvitge" evocó la idea de tren.	1. Sigue argumentando, tomando como base la experiencia vivida, la importancia que tiene uno de los aprendizajes / conocimientos adquiridos en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica»: el contexto desempeña un papel preponderante en la comunicación. 1.a. Explica por qué falló la comunicación con su amigo a partir de los contenidos teóricos trabajados en el curso.	- Personas del discurso: Yo: interlocutora conversación Nosotros: interlocutores de la conversación  Uso pretérito indefinido / imperfecto  - Conector consecutivo: <i>por tanto, así pues</i>  - Elementos de opinión: <i>para mí</i>	De focalización de la atención, observación, recuperación y reconstrucción de la conversación que mantuvo con su amigo Z.  De puesta en relación de los contenidos teóricos trabajados en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» del curso con una experiencia personal.  De análisis de lo que ocurrió en la conversación con Z (extrae consecuencias).	De toma de conciencia de por qué falló la comunicación en la conversación que mantuvo por teléfono con su amigo.	

### 2.4.2. Síntesis

#### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- Toma de conciencia de	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL Motivos por los cuales falló la comunicación en la conversación que mantuvo por teléfono con su amigo.	Previamente y durante la realización del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: Sigue argumentando, tomando como base la experiencia vivida, la importancia que tiene uno de los aprendizajes / conocimientos adquiridos en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica»: el contexto desempeña un papel preponderante en la	De focalización de la atención, observación, recuperación y reconstrucción de la conversación que mantuvo con su amigo Z.  De puesta en relación de los contenidos teóricos trabajados en la asignatura «Elementos de Gramática	Este proceso autorregulador tiene continuidad en el párrafo siguiente.



PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
			comunicación; y explica por qué falló la comunicación con su amigo a partir de los contenidos teóricos trabajados en el curso.	Pedagógica» del curso con una experiencia personal.  <b>De análisis de lo que ocurrió en la conversación con Z (extrae consecuencias).</b>	

**b) Breve informe:**

En este párrafo Lafayette manifiesta un proceso autorregulador de toma conciencia de:

- Los motivos por los cuales falló la comunicación en la conversación que mantuvo por teléfono con su amigo.

Proceso que empieza a manifestarse en los dos párrafos anteriores y continúa en este, así como en el siguiente.

Este proceso autorregulador es posible que se iniciara cuando tiene lugar la conversación entre la alumna y su amigo, pero se refuerza durante la realización del portafolio a partir de la reflexión que este estimula.

En todo caso, Lafayette lo desencadena a partir de los siguientes procesos cognitivos:

- De focalización de la atención, observación, recuperación y reconstrucción de la conversación que mantuvo con su amigo Z.
- De puesta en relación de los contenidos teóricos trabajados en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» del curso con una experiencia personal.
- De análisis de lo que ocurrió en la conversación con Z (extrae consecuencias).

La puesta en relación de la experiencia vivida en la conversación con su amigo con los contenidos trabajados en la asignatura permite que la alumna cobre conciencia de su importancia de una manera real y práctica. Su experiencia le permite argumentar en la práctica la relevancia de los conocimientos tratados en el curso desde una perspectiva teórica.

## 2.5. Párrafo 6

### 2.5.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
6	<p>El contexto que tal vez más problemas ocasionó, es el contexto sociocultural. Lo entendemos como la configuración de datos que proceden de condicionamientos sociales y culturales sobre el comportamiento verbal y su adecuación a diferentes circunstancias. Partiendo de la idea de que ambos interlocutores tenemos culturas y costumbres lingüísticas verbales, no es de extrañar que este sea el contexto que más problemas presentara en la comunicación. Así pues, la carencia de conocimiento compartió dificultó la correcta construcción de significado y como resultado, se dio un fracaso en la comunicación. Me doy cuenta que el conocimiento compartido del mundo y del código lingüístico son elementos con los que hay que contar a la hora de hablar de capacidades discursivas. Como profesores de ELE no podemos olvidar que las lenguas, aunque tengan elementos comunes que aseguran la inteligibilidad entre sus hablantes, presentan suficientes elementos lingüísticos específicos que traen como consecuencia diferencias notorias de comprensión.</p>	<p>Lafayette en este párrafo sigue analizando la conversación que mantuvo con Z y empieza manifestando que el contexto sociocultural tal vez fue el que <i>más problemas ocasionó</i>. Seguidamente define qué se entendemos por ese contexto. Mediante el uso de la primera persona del plural confiere más validez a la definición.</p> <p>A continuación, analiza que, como los dos interlocutores tienen culturas y costumbres lingüísticas verbales diferentes, no es de extrañar que este último contexto fuera el que <i>más problemas presentara en la comunicación que Z y ella protagonizaron</i>.</p> <p>Seguidamente, con el conector consecutivo <i>así pues</i>, indica que la consecuencia de no compartir un mismo conocimiento <i>dificultó la correcta construcción de significado</i> y ello, como resultado, <i>se dio un fracaso en la comunicación</i>.</p> <p>A continuación, Lafayette expone que se ha dado cuenta de que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A la hora de hablar de capacidades discursivas hay que contar con elementos como el conocimiento compartido del mundo y el código lingüístico.</li> <li>- Como profesores de ELE no podemos olvidar que las lenguas presentan elementos lingüísticos específicos que traen como consecuencia diferencias notorias de comprensión.</li> </ul> <p>Lafayette se con el uso de la perífrasis <i>hay que</i> y el construcción con un verbo modal <i>no podemos</i> se refiere a estas dos aspectos como una cuestión de obligado cumplimiento.</p>

### Concreción del análisis en los siguientes aspectos:

Subtema 2.5.: La importancia de los aspectos pragmáticos de la comunicación en los procesos de comprensión e interpretación de mensajes: el contexto sociocultural					
PÁRRAFO 6					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
<p>El contexto que tal vez más problemas ocasionó, es el contexto sociocultural. Lo entendemos como la configuración de datos que proceden de condicionamientos</p>	<p>1. Sigue argumentando, tomando como base la experiencia vivida, la importancia que tiene uno de los</p>	<p>- Deixis personal: yo - Personas del discurso: Yo:alumna Nosotros: interlocutores de la conversación / profesores de ELE / lector-ella</p>	<p>De focalización de la atención, recuperación y reconstrucción de la conversación que mantuvo con su amigo Z.</p>	<p>De toma de conciencia de por qué falló la comunicación en la conversación que mantuvo por teléfono con su amigo.</p>	

Subtema 2.5.: La importancia de los aspectos pragmáticos de la comunicación en los procesos de comprensión e interpretación de mensajes: el contexto sociocultural

PÁRRAFO 6

TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
<p>sociales y culturales sobre el comportamiento verbal y su adecuación a diferentes circunstancias. Partiendo de la idea de que ambos interlocutores tenemos culturas verbales, no es de extrañar que este sea el contexto que más problemas presentara en la comunicación. Así pues, la carencia de conocimiento compartido dificultó la correcta construcción de significado y como resultado, se dio un fracaso en la comunicación. Me doy cuenta que el conocimiento compartido del mundo y del código lingüístico son elementos con los que hay que contar a la hora de hablar de capacidades discursivas. Como profesores de ELE no podemos olvidar que las lenguas, aunque tengan elementos comunes que aseguran la inteligibilidad entre sus hablantes, presentan suficientes elementos lingüísticos específicos que traen como consecuencia diferencias notorias de comprensión.</p>	<p>aprendizajes / conocimientos adquiridos en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica»: el contexto desempeña un papel preponderante en la comunicación.</p> <p><b>1.a. Explica</b> por qué falló la comunicación con su amigo a partir de los contenidos teóricos trabajados en el curso.</p>	<p>Uso presente / pretérito indefinido</p> <p>Léxico valorativo: <i>dificultó fracaso</i></p> <p>- Estructura gramatical argumentativa: <i>No + ser (presente) + SN: No es de extrañar</i></p> <p>Verbo modal: <i>hay que, no podemos</i></p> <p>Marcador de duda o probabilidad: <i>tal vez</i></p> <p>Marcador distribuidor: <i>Por otro lado Por otra parte</i></p> <p>- Conector consecutivo: <i>así pues</i></p> <p>- Conector contrastivo oposición: <i>aunque</i></p> <p>* <b>Marcas autorreguladoras:</b> <i>Así pues, la carencia de... dificultó... Me doy cuenta</i></p>	<p>De puesta en relación de los contenidos teóricos trabajados en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» del curso con una experiencia personal.</p> <p>De análisis de lo que ocurrió en la conversación con Z (extrae consecuencias).</p>		

## 2.5.2. Síntesis

### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- Toma de conciencia de	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL Motivos por los cuales falló la comunicación en la conversación que mantuvo por teléfono con su amigo.	Previamente y durante la realización del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: <b>Segue argumentando</b> , tomando como base la experiencia vivida, la importancia que tiene uno de los aprendizajes / conocimientos adquiridos en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica»: el contexto desempeña un papel preponderante en la comunicación; y explica por qué falló la comunicación con su amigo a partir de los contenidos teóricos trabajados en el curso.	<b>De focalización de la atención, observación, recuperación y reconstrucción</b> de la conversación que mantuvo con su amigo Z.  <b>De puesta en relación</b> de los contenidos teóricos trabajados en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» del curso con una experiencia personal.  <b>De análisis de lo que ocurrió en la conversación con Z (extrae consecuencias).</b>	

### b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta un proceso autorregulador de toma conciencia de:

- Los motivos por los cuales falló la comunicación en la conversación que mantuvo por teléfono con su amigo.

Proceso que empieza a manifestarse en el párrafo 3 hasta aquí.

Este proceso autorregulador es posible que se iniciara cuando tiene lugar la conversación entre la alumna y su amigo, pero se refuerza durante la realización del portafolio a partir de la reflexión que este estimula.

En todo caso, Lafayette lo desencadena a partir de los siguientes procesos cognitivos:

- De focalización de la atención, observación, recuperación y reconstrucción de la conversación que mantuvo con su amigo Z.

- De puesta en relación de los contenidos teóricos trabajados en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» del curso con una experiencia personal.
- De análisis de lo que ocurrió en la conversación con Z (extrae consecuencias).

La puesta en relación de la experiencia vivida en la conversación con su amigo con los contenidos trabajados en la asignatura permite que la alumna cobre conciencia de su importancia de una manera real y práctica. Su experiencia le permite argumentar en la práctica la relevancia de los conocimientos tratados en el curso desde una perspectiva teórica.

## 2.6. Párrafo 7

### 2.6.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
7	El contexto influyó en la interpretación del significado pero hay otros elementos que también dificultaron el éxito del acto comunicativo. Esto me lleva a recordar a Grice, el cual propone "haga que la contribución a la conversación sea la requerida por el propósito del intercambio comunicativo en el que está involucrado". Según el principio de cooperación, puedo decir que se esperaba un determinado comportamiento lingüístico por nuestra parte que no tuvo lugar dado que se rompieron los cuatro principios que deben estar presentes en una comunicación cooperativa: calidad, cantidad, relevancia y modo.	Lafayette empieza el séptimo párrafo haciendo referencia a que no solo los problemas con el contexto dificultaron el éxito del acto comunicativo, lo cual <i>le lleva recordar a Grice</i> y recoge una cita textual suya. A continuación, sigue analizando desde la perspectiva del principio de cooperación la conversación que mantuvo con su amigo y afirma que <i>se esperaba un determinado comportamiento lingüístico por su parte</i> (por parte de ella y Z) que no tuvo lugar porque <i>se rompieron los cuatro principios que deben estar presentes en una comunicación cooperativa</i> .

**Concreción del análisis en los siguientes aspectos:**

Subtema 2.6.: La importancia de los aspectos pragmáticos de la comunicación en los procesos de comprensión e interpretación de mensajes: las máximas de Grice I					
PÁRRAFO 7					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
<p>El contexto influyó en la interpretación del significado pero hay otros elementos que también dificultaron el éxito del acto comunicativo. Esto me lleva a recordar a Grice, el cual propone "haga que la contribución a la conversación sea la requerida por el propósito del intercambio comunicativo en el que está involucrado". Según el principio de cooperación, puedo decir que se esperaba un determinado comportamiento por nuestra parte que no tubo lugar dado que se rompieron los cuatro principios que deben estar presentes en una comunicación cooperativa: calidad, cantidad, relevancia y modo.</p>	<p>1. Informa de que, además del contexto, otros elementos dificultaron el éxito del acto comunicativo.</p> <p>1.a. Cita a Grice y las máximas de relación para explicar uno de estos elementos.</p> <p>1.b. Informa de que no se cumplió con el principio de cooperación.</p>	<p>- Deixis personal: yo - Personas del discurso: Yo: alumna Nosotros: interlocutores de la conversación.</p> <p>Uso presente / pretérito indefinido</p> <p>Léxico valorativo: <i>dificultaron</i></p> <p>Verbo modal: <i>puedo</i></p> <p>- Polifonía Voz autor Grice (usa comillas para introducirla) Según el principio de...</p> <p>- Conector causativo: <i>dado que</i></p> <p>- Verbos diciendi: <i>decir</i></p> <p>- Conector contrastivo oposición: <i>pero</i></p> <p>- <b>Marcas autorreguladoras:</b> <i>Esto me lleva a... ...hay otros elementos que dificultaron...</i></p>	<p>De focalización de la atención, observación, recuperación y reconstrucción de la conversación que mantuvo con su amigo Z.</p> <p>De puesta en relación de los contenidos teóricos trabajados en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» del curso con una experiencia personal.</p> <p>De análisis de lo que ocurrió en la conversación con Z (extrae consecuencias).</p>	<p>De toma de conciencia de que la comunicación en la conversación que mantuvo por teléfono con su amigo no solo falló por el contexto sino porque nos se cumplió con el principio de cooperación (máximas de Grice).</p>	

<sup>7</sup> Error ortográfico cometido por a alumna.

## 2.6.2. Síntesis

### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- Toma de conciencia de	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>La comunicación en la conversación que mantuvo por teléfono con su amigo no solo falló por el contexto sino porque no se cumplió con el principio de cooperación.</p>	Durante la elaboración del portafolio.	<p>ACTO COMUNICATIVO:  <b>Informa de que</b>, además del contexto, otros elementos dificultaron el éxito del acto comunicativo.</p> <p>1.a. Cita a Grice y las máximas de relación para explicar uno de estos elementos.</p> <p>1.b. Informa de que no se cumplió con el principio de cooperación.</p>	<p>De focalización de la atención, observación, recuperación y reconstrucción de la conversación que mantuvo con su amigo Z.</p> <p>De puesta en relación de los contenidos teóricos trabajados en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» del curso con una experiencia personal.</p> <p>De análisis de lo que ocurrió en la conversación con Z (extrae consecuencias).</p>	

### b) Breve informe:

En este párrafo Lafayette manifiesta un proceso autorregulador de toma conciencia de:

- La comunicación en la conversación que mantuvo por teléfono con su amigo no solo falló por el contexto sino porque nos se cumplió con el principio de cooperación.

Este proceso autorregulador es posible que se iniciara cuando tiene lugar la conversación entre la alumna y su amigo, pero se refuerza durante la realización del portafolio a partir de la reflexión que este estimula.

En todo caso, Lafayette lo desencadena a partir de los siguientes procesos cognitivos:

- De focalización de la atención, observación, recuperación y reconstrucción de la conversación que mantuvo con su amigo Z.
- De puesta en relación de los contenidos teóricos trabajados en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» del curso con una experiencia personal.
- De análisis de lo que ocurrió en la conversación con Z (extrae consecuencias).

La puesta en relación de la experiencia vivida en la conversación con su amigo con los contenidos trabajados en la asignatura permite que la alumna cobre conciencia de su importancia de una manera real y práctica. Su experiencia le permite argumentar en la práctica la relevancia de los conocimientos tratados en el curso desde una perspectiva teórica.

## 2.7. Párrafo 8

### 2.7.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
8	<p>La calidad hace referencia a si el emisor dice la verdad o habla de hechos ciertos. En el caso que nos concierne, puedo decir que la información aportada por el emisor, en este caso, yo misma, era cierta. Por otro lado, la cantidad de información tal vez no era la adecuada. Considero que la situación necesitaba de más información que ayudase a aclarar el significado que evitará el posterior uso de reparaciones de matización o incluso, de reparación total. La máxima de relevancia también se rompe dado que a simple vista y teniendo en cuenta que no se partía de un conocimiento compartido, el grado de conexión entre la información nueva y la anterior no es elevado. Entiendo que no es fácil, si no hay unas implicaturas compartidas, entender la relación entre la expresión "Ya estoy en Bellvitge" y "Dentro de diez minutos llego al Prat". Para acabar, y en relación a lo anterior, la elección de palabras y el modo de expresarse tampoco no fue el más acertado, dificultando la construcción de significado y rompiendo la máxima de modo. En conclusión, tratándose de una conversación telefónica y teniendo en cuenta la carencia de elementos no lingüísticos (cinética), es obvio que la cantidad, la calidad, la relevancia y el modo de expresar la información, debería ser especialmente la adecuada.</p>	<p>Lafayette dedica este párrafo a analizar en qué medida en la conversación que mantuvo con su amigo se respetaron las máximas de Grice.</p> <p>Para ello, primero se refiere a que la máxima de calidad hace referencia a si el emisor dice la verdad o habla de hechos ciertos y afirma que, por su parte, la información que aportó era cierta.</p> <p>Seguidamente, con el marcador distribuidor por otro lado señala que tal vez no cumplió con la máxima de cantidad porque considera que la situación necesitaba de más información que ayudase a aclarar el significado.</p> <p>A continuación, afirma que la máxima de relevancia también se rompe porque al no disponer los interlocutores de un conocimiento compartido, el grado de conexión entre la información nueva y la anterior no es elevado. Comprende la dificultad de, si no hay implicaturas compartidas, entender la relación entre la expresión "Ya estoy en Bellvitge" y "Dentro de diez minutos llego al Prat". Seguidamente, emplea el marcador finalizador para acabar para introducir la idea de que no se cumple tampoco con la máxima de modo porque la elección de palabras y el modo de expresarse tampoco fue el más acertado.</p> <p>Por último, cierra el párrafo valiéndose del marcador conclusivo En conclusión para explicar que al tratarse de una conversación telefónica y, por tanto, carente de elementos no lingüísticos, la cantidad, la calidad, la relevancia y el modo de expresar la información, debería ser especialmente la adecuada.</p>



**Concreción del análisis en los siguientes aspectos:**

Subtema 2.7.: La importancia de los aspectos pragmáticos de la comunicación en los procesos de comprensión e interpretación de mensajes: las máximas de Grice II					
PÁRRAFO 8					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS AUTORREGULADORES	NOTAS
<p>La calidad hace referencia a si el emisor dice la verdad o habla de hechos ciertos. En el caso que nos concierne, puedo decir que la información aportada por el emisor, en este caso, yo misma, era cierta. Por otro lado, la cantidad de información tal vez no era la adecuada. Considero que la situación necesitaba de más información que ayudase a aclarar el significado que evitará el posterior uso de reparaciones de matización o incluso, de reparación total. La máxima de relevancia también se rompe dado que a simple vista y teniendo en cuenta que no se partía de un conocimiento compartido, el grado de conexión entre la información nueva y la anterior no es elevado. Entiendo que no es fácil, si no hay unas implicaturas compartidas, entender la relación entre la expresión "Ya estoy en Bellvitge" y "Dentro de diez minutos llego al Prat". Para acabar, y en relación a lo anterior, la elección de palabras y el modo de expresarlas tampoco no fue el más acertado, dificultando la construcción de significado y rompiendo la máxima de modo. En conclusión, tratándose de una conversación telefónica y teniendo en cuenta la carencia</p>	<p>1. Argumenta por qué en la conversación que mantuvo con su amigo, en líneas generales, no se cumplió con el principio de cooperación (las máximas de Grice).</p>	<p>- Deixis personal: yo - Personas del discurso: Yo: alumna / emisora mensaje conversación Nosotros: lector y ella  Uso presente / pretérito indefinido / imperfecto  Elementos de opinión: <i>considero</i>  Léxico valorativo: <i>no era la adecuada, no es fácil, no fue el más acertado</i>  Elementos modales: <i>puedo, es obvio que</i> (marcador de manifestación de certeza), <i>deberían de</i>  Marcador de duda o probabilidad: <i>tal vez</i>  - Polifonía Intervenciones conversación: "Ya estoy en Bellvitge" y "Dentro de diez minutos llego al Prat"  - Conector causativo: <i>dado que</i>  - Verbos diciendi: <i>decir</i>  - Conector contrastivo oposición: <i>pero</i></p>	<p>De focalización de la atención, observación, recuperación y reconstrucción de la conversación que mantuvo con su amigo Z.  De puesta en relación de los contenidos teóricos trabajados en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» (el principio de cooperación) del curso con una experiencia personal.  De análisis de lo que ocurrió en la conversación con Z (extrae consecuencias).</p>	<p>De búsqueda de una explicación de los motivos por los cuales en la conversación que mantuvo por teléfono con su amigo no solo falló por el contexto sino porque no se cumplió con el principio de cooperación.</p>	

Subtema 2.7.: La importancia de los aspectos pragmáticos de la comunicación en los procesos de comprensión e interpretación de mensajes: las máximas de Grice II					
PÁRRAFO 8					
TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESOS COGNITIVOS AUTORREGULADORES	NOTAS
de elementos no lingüísticos (cinética), es obvio que la cantidad, la calidad, la relevancia y el modo de expresar la información, debería ser especialmente la adecuada.		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Marcador distributivo: <i>por otro lado</i></li> <li>- Marcador finalizador: <i>para acabar</i></li> <li>- Marcador conclusivo: <i>en conclusión</i></li> </ul> Marcador tematización: <i>en relación a lo anterior...</i>			

## 2.7.2. Síntesis

### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- Búsqueda de una explicación de	PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL  Los motivos por los cuales en la conversación que mantuvo por teléfono con su amigo no solo falló por el contexto sino porque nos se cumplió con el principio de cooperación.	Durante la elaboración del portafolio.	ACTO COMUNICATIVO: <b>Argumenta</b> por qué en la conversación que mantuvo con su amigo, en líneas generales, no se cumplió con el principio de cooperación (las máximas de Grice).	<b>De focalización de la atención, observación, recuperación y reconstrucción de la conversación que mantuvo con su amigo Z.</b>  <b>De puesta en relación de los contenidos teóricos trabajados en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» (el principio de cooperación) del curso con una experiencia personal.</b>  <b>De análisis de lo que ocurrió en la conversación con Z (extrae consecuencias).</b>	

### **b) Breve informe:**

En este párrafo Lafayette manifiesta un proceso autorregulador de búsqueda de una explicación de:

- Los motivos por los cuales la comunicación en la conversación que mantuvo por teléfono con su amigo no solo falló por el contexto sino porque nos se cumplió con el principio de cooperación.

Este proceso autorregulador es posible que se iniciara cuando tiene lugar la conversación entre la alumna y su amigo, pero se refuerza durante la realización del portafolio a partir de la reflexión que este estimula.

En todo caso, Lafayette lo desencadena a partir de los siguientes procesos cognitivos:

- De focalización de la atención, observación, recuperación y reconstrucción de la conversación que mantuvo con su amigo Z.
- De puesta en relación de los contenidos teóricos trabajados en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» (el principio de cooperación) del curso con una experiencia personal.
- De análisis de lo que ocurrió en la conversación con Z (extrae consecuencias).

La puesta en relación de la experiencia vivida en la conversación con su amigo con los contenidos trabajados en la asignatura permite que la alumna cobre conciencia de su importancia de una manera real y práctica. Su experiencia le permite argumentar en la práctica la relevancia de los conocimientos tratados en el curso desde una perspectiva teórica.

## UNIDAD TEMÁTICA 1b: Aportaciones de la muestra

### 3.1. Párrafo 9

#### 3.1.1. Análisis interpretativo

Núm. Párrafo	TEXTO	ANÁLISIS INTERPRETATIVO
9	<p>En definitiva, el análisis de este acto comunicativo me ha llevado a hacer una revisión de lo trabajado hasta ahora, asimilando y relacionando conceptos como el contexto y el cotexto, las máximas de Grice, el valor de las implicaturas, la interpretación del significado, el principio de cooperación y la competencia comunicativa. Además, me ha ayudado a trabajar mi habilidad para analizar el éxito y el fracaso de una situación comunicativa, detectando problemas y encontrando posibles soluciones. A partir de una situación real, he podido ejemplificar algunos fenómenos de los que hablamos hablado anteriormente en los foros de la asignatura Elementos de gramática pedagógica. En definitiva, vivir en primera persona el fracaso de un acto comunicativo me ha ofrecido la posibilidad de tomar conciencia de los elementos que juegan a favor de una buena comunicación, y me ha dado la posibilidad de valorar el hecho de partir, en el aula, de una perspectiva comunicativa que dé pie a que nuestros alumnos desarrollen una competencia comunicativa que permita que estos se conviertan en individuos integrados en una sociedad lingüística concreta, capaces de emitir y recibir mensajes, poniendo en práctica las herramientas y estrategias necesarias en cada caso.</p>	<p>Lafayette empieza el último párrafo con el marcador finalizador <i>en definitiva</i> para concluir la reflexión haciendo referencia a lo que le ha aportado el análisis de la conversación telefónica que mantuvo con su amigo. <i>Este acto comunicativo</i> le ha ayudado a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Asimilar y relacionar conceptos como el contexto y el cotexto, las máximas de Grice, el valor de las implicaturas, la interpretación del significado, el principio de cooperación y la competencia comunicativa.</i></li> <li>- <i>Trabajar su habilidad para analizar el éxito y el fracaso de una situación comunicativa mediante la detección de problemas y la búsqueda de posibles soluciones.</i></li> <li>- <i>Observar en un contexto real algunos fenómenos tratados anteriormente en los foros de la asignatura Elementos de Gramática Pedagógica.</i></li> <li>- <i>Tomar conciencia de los elementos que juegan a favor de una buena comunicación.</i></li> <li>- <i>Valorar la importancia de partir en el aula de una perspectiva comunicativa de manera que permita a los alumnos integrarse en una sociedad lingüística concreta.</i></li> </ul>

**Concreción del análisis en los siguientes aspectos:**

PÁRRAFO 9	TEXTO LAFAYETTE	¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESO AUTORREGULADOR	NOTAS
<p><i>En definitiva, el análisis de este acto comunicativo me ha llevado a hacer una revisión de lo trabajado hasta ahora, asimilando y relacionando conceptos como el contexto y el cotexto, las máximas de Grice, el valor de las implicaturas, la interpretación del significado, el principio de cooperación y la competencia comunicativa. Además, me ha ayudado a trabajar mi habilidad para analizar el éxito y el fracaso de una situación comunicativa, detectando problemas y encontrando posibles soluciones. A partir de una situación real, he podido ejemplificar algunos fenómenos de los que hablamos hablado anteriormente en los foros de la asignatura Elementos de gramática pedagógica. En definitiva, vivir en primera persona el fracaso de un acto comunicativo me ha ofrecido la posibilidad de tomar conciencia de los elementos que juegan a favor de una buena comunicación, y me ha dado la posibilidad de valorar el hecho de partir, en el aula, de una perspectiva comunicativa que dé pie a que nuestros alumnos</i></p>	<p>1. <b>Informa sobre lo</b> que le ha aportado el análisis de la conversación telefónica mantenida con su amigo.</p> <p>1.b. <b>Opina</b> sobre la necesidad de analizar los malentendidos comunicativos desde la perspectiva de la pragmática.</p>	<p>- Deixis personal: yo - Personas del discurso: Yo: alumna Nuestros: miembro de la comunidad de profesores / alumnos del curso Ellos: los alumnos.</p> <p>- Léxico valorativo: <i>éxito, fracaso</i> - Uso pretérito perfecto y ocasionalmente el presente subjuntivo, presente indicativo, el pretérito pluscuamperfecto y el imperfecto subjuntivo. - Polifonía: módulos Elementos de Gramática Pedagógica. - Elementos de opinión: <i>creo que</i> - Conector contrastivo oposición: <i>pero</i> - Marcador de ejemplificación: <i>como</i> - Marcador temporal: <i>hasta ahora después de</i> - Conector aditivo: <i>además</i> - Marcador finalizador <i>en definitiva</i></p> <p><b>* Marcos autorreguladoras:</b> <i>me ha llevado a hacer una... revisión asimilando y relacionando conceptos</i> <i>...he podido ejemplificar algunos de los fenómenos que hablamos hablado anteriormente en los foros de la asignatura...</i> <i>me ha ayudado a trabajar mi habilidad</i> <i>he podido</i> <i>me ha ofrecido la posibilidad de tomar conciencia</i> <i>me ha dado la posibilidad de</i></p>	<p><b>De focalización de la atención y observación</b> de la experiencia que refleja la muestra. Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.</p> <p><b>De puesta en relación</b> de una experiencia real que ha vivido durante la fase de Certificado y los contenidos trabajados en este.</p> <p><b>De análisis</b> de lo que le ha aportado la experiencia que aporta en la muestra.</p>	<p><b>De toma de conciencia</b> de que el análisis del acto comunicativo (la muestra aportada) le ha ayudado a desarrollar aprendizajes, competencias y conocimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Asimilar y relacionar conceptos como el contexto y el cotexto, las máximas de Grice, el valor de las implicaturas, la interpretación del significado, el principio de cooperación y la competencia comunicativa.</li> <li>- Trabajar su habilidad para analizar el éxito y el fracaso de una situación comunicativa mediante la detección de problemas y la búsqueda de posibles soluciones.</li> <li>- Observar y analizar en un contexto real algunos fenómenos tratados solo teóricamente en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» del curso.</li> <li>- Tomar conciencia en la práctica de la importancia que tienen estos aspectos:</li> <li>* Los elementos que juegan a favor de una buena comunicación.</li> <li>* Partir en el aula de una perspectiva comunicativa de manera que permita a los alumnos integrarse en una sociedad lingüística concreta.</li> </ul>		

PÁRRAFO 9		¿QUÉ HACE?	¿CON QUÉ RECURSOS DISCURSIVOS?	PROCESOS COGNITIVOS	PROCESO AUTORREGULADOR	NOTAS
<p>desarrollen una competencia comunicativa que permita que estos se conviertan en individuos integrados en una sociedad lingüística concreta, capaces de emitir y recibir mensajes, poniendo en práctica las herramientas y estrategias necesarias en cada caso.</p>			valorar...			

### 3.1.2. Síntesis

#### a) Agrupación de los procesos autorreguladores que se manifiestan:

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
- De toma de conciencia	<p>PROCESO FORMATIVO Y DESARROLLO PROFESIONAL</p> <p>Qué le ha aportado / permitido la muestra:</p> <p>le ha ayudado a desarrollar aprendizajes, competencias y conocimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Asimilar y relacionar conceptos como el contexto y el cotexto, las máximas de Grice, el valor de las implicaturas, la interpretación del significado, el principio de cooperación y la competencia comunicativa.</li> <li>- Trabajar su habilidad para analizar el éxito y el fracaso de una situación comunicativa mediante la detección de problemas y la búsqueda de posibles soluciones.</li> </ul>	<p>Durante el proceso de elaboración del portafolio.</p>	<p>ACTO COMUNICATIVO:</p> <p><b>Argumenta</b> las razones por las cuales ha seleccionado la muestra.</p> <p>Para justificar su inclusión en el portafolio <b>informa</b> y <b>opina</b> sobre la necesidad de analizar los malentendidos comunicativos desde la perspectiva de la pragmática.</p>	<p><b>De focalización de la atención y observación</b> de la experiencia que refleja la muestra.</p> <p>Se trata de un proceso cognitivo implícito que se desprende del hecho de que la temática del párrafo sea esta cuestión. Además, los procesos autorreguladores de toma de conciencia presuponen un proceso cognitivo anterior de focalización y observación de aquello sobre lo que se está tomando conciencia.</p> <p><b>De puesta en relación</b> de una experiencia real que ha vivido durante la fase de Certificado y los contenidos trabajados en este.</p> <p><b>De análisis</b> de lo que le ha aportado la experiencia que aporta en la muestra.</p>	

PROCESO AUTORREGULADOR	RESPECTO A:	MOMENTO EN EL QUE TIENE LUGAR:	LINGÜÍSTICA Y DISCURSIVAMENTE	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS:	OBSERVACIONES
	<p><b>RESPECTO A:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar y analizar en un contexto real algunos fenómenos tratados solo teóricamente en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» del curso.</li> <li>- Tomar conciencia en la práctica de la importancia que tienen estos aspectos:</li> <li>* Los elementos que juegan a favor de una buena comunicación.</li> <li>* Partir en el aula de una perspectiva comunicativa de manera que permita a los alumnos integrarse en una sociedad lingüística concreta.</li> </ul>				

**b) Breve informe:**

En este último párrafo Lafayette manifiesta un proceso autorregulador de toma de conciencia de:

- Lo que le ha aportado y permitido la muestra.

Este proceso autorregulador se da a partir de la reflexión que se estimula en el portafolio y tienen lugar gracias a que previamente Lafayette se ha involucrado en distintos procesos cognitivos:

- De focalización de la atención y observación de la experiencia que refleja la muestra.
- De puesta en relación de una experiencia real que ha vivido durante la fase de Certificado y los contenidos trabajados en este.
- De análisis de lo que le ha aportado la experiencia que aporta en la muestra.

## II. INFORME ANALÍTICO DEL PRIMER BORRADOR DE LA REFLEXIÓN DE LA SEGUNDA MUESTRA DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO

A continuación se presenta el informe analítico del primer borrador de la segunda muestra realizado por la alumna Lafayette y perteneciente al Portafolio del Certificado.

### 1. Rasgos discursivos que denotan procesos autorreguladores

#### 1.1. Estructura y temas

En primer lugar, en cuanto a la estructura, Lafayette en el borrador 1 estructura la reflexión sobre la muestra 2 en 9 párrafos bastante desiguales en cuanto a su extensión (Anexo XXI).

Por otra parte, cabe hacer referencia a que Lafayette estructura discursivamente la reflexión en dos hipertemas, de los cuales, como puede observarse a continuación, se derivan otros estrechamente relacionados con el principal:

- a) Las aportaciones de la muestra.
- b) La importancia de los aspectos pragmáticos de la comunicación en los procesos de comprensión e interpretación de un mensaje.
  - El contexto.
  - El contexto y la implicatura.
  - El contexto lingüístico.
  - El contexto situacional.
  - El contexto sociocultural.
  - Las máximas de Grice.

Como puede deducirse, el hipertema *Las aportaciones de la muestra* claramente guarda relación con el proceso formativo de Lafayette y su desarrollo profesional en el campo de la didáctica de ELE / LLEE (aprendizajes, habilidades y conocimientos adquiridos). Lafayette lo aborda en los párrafos 1 y 9 de la reflexión (es decir, el primero y el último). Por otra parte, la alumna trata el hipertema de *La importancia de los aspectos pragmáticos de la comunicación en los procesos de comprensión e interpretación de un mensaje* del párrafo 2 al 8. A lo largo de estos, analiza, a partir de los contenidos trabajados en la asignatura *Elementos de la Gramática Pedagógica*, el malentendido comunicativo que se produjo entre ella y un amigo en una conversación telefónica. Ello le permite validar y reforzar los conocimientos teóricos adquiridos en el curso, y observar y analizar aspectos teóricos desde una perspectiva práctica, en un contexto real de comunicación.

Por último, cabe decir que Lafayette distribuye los temas a los largo de la reflexión sobre la muestra 1 de la siguiente manera:

HIPERTEMAS	PÁRRAFOS	SUBTEMA/S	PÁRRAFOS
Tema 1: Aportaciones de la muestra	1 y 9	-----	-----
Tema 2: La importancia de los aspectos pragmáticos de la comunicación en los procesos de comprensión e interpretación de un mensaje	Del 2 al 8	2.1. <i>La importancia de los aspectos pragmáticos de la comunicación en los procesos de comprensión e interpretación de mensajes: el contexto</i>	2
		2.2. <i>La importancia de los aspectos pragmáticos de la comunicación en los procesos de comprensión e interpretación de mensajes: el contexto y la implicatura</i>	3



HIPERTEMAS	PÁRRAFOS	SUBTEMA/S	PÁRRAFOS
		2.3. La importancia de los aspectos pragmáticos de la comunicación en los procesos de comprensión e interpretación de mensajes: el contexto lingüístico.	4
		2.4. La importancia de los aspectos pragmáticos de la comunicación en los procesos de comprensión e interpretación de mensajes: el contexto situacional.	5
		2.5. La importancia de los aspectos pragmáticos de la comunicación en los procesos de comprensión e interpretación de mensajes: el contexto sociocultural.	6
		2.6. La importancia de los aspectos pragmáticos de la comunicación en los procesos de comprensión e interpretación de mensajes: las máximas de Grice I.	7
		2.7. La importancia de los aspectos pragmáticos de la comunicación en los procesos de comprensión e interpretación de mensajes: las máximas de Grice II.	8

**Tabla II.1.** Temas del primer borrador de la reflexión sobre la segunda muestra del PC  
Fuente: Elaboración propia

## 1.2. Estilo

En el primer borrador de la muestra 2 Lafayette presenta un discurso con un estilo personal que se refleja mediante la utilización de:

- La primera persona en la mayoría de ocasiones para hablar sobre experiencias del ámbito privado, así como de experiencias formativas propias; y referirse a creencias personales.
- Elementos de opinión como: *creo que, para mí, considero.*
- Verbos y otras formas léxicas típicamente modales como: es obvio que, no es lo mismo... que, sí que es cierto que..., debo, no es de extrañar que..., hay que, no podemos, puedo, deberían de.
- Léxico y expresiones de valoración como: pequeña pero significativa, muy pertinente, resaltar, conclusión errónea, no tuvo éxito, entendió perfectamente, dificultó / dificultaron, éxito, fracaso, no era la adecuada, no es fácil, no fue el más acertado.
- Expresiones, adverbios y locuciones adverbiales de duda y probabilidad: *probablemente, tal vez.*
- Cuantificadores e intensificadores: *la mayor parte, muchos, muy, etc.*

Asimismo, en el texto, aunque predominan las secuencias argumentativas, estas se alternan con otras descriptivas y explicativas. Entre sí tienen una relación dependiente. En este sentido, en muchas ocasiones las secuencias explicativas son aquellas en las que Lafayette explica un conocimiento o aprendizaje adquirido y a continuación les sigue una secuencia argumentativa en la que la alumna justifica su validez a partir de la experiencia personal que ha vivido. Las secuencias descriptivas manifiestan claramente una relación de dependencia respecto a las argumentativas, puesto que constituyen los argumentos de las tesis que defiende en las secuencias argumentativas. El ejemplo más claro se da en el párrafo 2:

*«Para empezar y como idea principal, me gustaría resaltar el papel de la pragmática en los intercambios comunicativos. Hasta ahora, nunca me había parado a pensar el modo en que el contexto influye en la interpretación del significado.<sup>8</sup>. Así pues, en cualquier conversación, las intervenciones no tienen un significado literal y objetivo, sino que dependen, en gran parte, de las circunstancias en que se da la comunicación: el contexto. Este es el conjunto de conocimientos y creencias que los interlocutores que participan en un intercambio verbal comparten. Es obvio que en la mayor parte de conversaciones que tenemos a diario, pasan desapercibidos muchos elementos que nos ayudan a entender el mensaje. El emisor, expresa un mensaje y el receptor lo interpreta, y esto depende de lo que el oyente ya conoce en relación al tema y sus expectativas. Así pues, observamos que la pragmática tiene mucho que decir en cuanto a la situación comunicativa que Z y yo protagonizamos. En mi caso, aporté la información que consideré necesaria para aquella situación. Z, por su parte, interpretó el mensaje en función de su conocimiento y creencias y lo adaptó a sus expectativas de comunicación: saber cuándo llegaría. Su conclusión fue errónea, ya que llegó a pensar que yo no acudiría por motivos mayores. En consecuencia el acto comunicativo no tuvo éxito dado que hubieron<sup>9</sup> ciertos elementos que fallaron en nuestra comunicación».*

Aquí se observa, en primer lugar, una secuencia explicativa:

*«Para empezar y como idea principal, me gustaría resaltar el papel de la pragmática en los intercambios comunicativos. Hasta ahora, nunca me había parado a pensar el modo en que el contexto influye en la interpretación del significado.<sup>10</sup>. Así pues, en cualquier conversación, las intervenciones no tienen un significado literal y objetivo, sino que dependen, en gran parte, de las circunstancias en que se da la comunicación: el contexto. Este es el conjunto de conocimientos y creencias que los interlocutores que participan en un intercambio verbal comparten. Es obvio que en la mayor parte de conversaciones que tenemos a diario, pasan desapercibidos muchos elementos que nos ayudan a entender el mensaje. El emisor, expresa un mensaje y el receptor lo interpreta, y esto depende de lo que el oyente ya conoce en relación al tema y sus expectativas».*

Y a continuación una secuencia argumentativa basada en la descripción de lo que ocurrió en la conversación telefónica que Lafayette mantuvo con su amigo:

*«Así pues, observamos que la pragmática tiene mucho que decir en cuanto a la situación comunicativa que Z y yo protagonizamos. En mi caso, aporté la información que consideré necesaria para aquella situación. Z, por su parte, interpretó el mensaje en función de su conocimiento y creencias y lo adaptó a sus expectativas de comunicación: saber cuándo llegaría. Su conclusión fue errónea, ya que llegó a pensar que yo no acudiría por motivos mayores. En consecuencia el acto comunicativo no tuvo éxito dado que hubieron<sup>11</sup> ciertos elementos que fallaron en nuestra comunicación».*

Por otro lado, también se detecta otro tipo de secuenciar argumentativa cuando la alumna justifica en el párrafo 1 por qué ha seleccionado la muestra:

*«He seleccionado esta muestra, pequeña pero significativa, porque probablemente hace tres meses no vería ningún tipo de conexión entre este malentendido y la didáctica de ELE. Pero ahora, después de revisar los conceptos trabajados durante cuatro meses de curso, especialmente en la asignatura Elementos de gramática pedagógica, creo que es muy pertinente considerar este tipo de malentendidos y analizarlos teniendo en cuenta la pragmática lingüística».*

Las secuencias argumentativas se caracterizan por:

- El uso de estructuras gramaticales negativas que no siguen el orden canónico: ...no es lo mismo entender el significado que el sentido; no es de extrañar que este sea el contexto que más problemas presentara en la comunicación que Z y yo protagonizamos.

<sup>8</sup> Martín Peris, E. et al. 1997-2010. Diccionario de términos clave de ELE. [En línea] Madrid: Instituto Cervantes. Documento disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm). [Consulta: 20 de febrero de 2010].

<sup>9</sup> Error gramatical cometido por la alumna.

<sup>10</sup> Martín Peris, E. et al. 1997-2010. Diccionario de términos clave de ELE. [En línea] Madrid: Instituto Cervantes. Documento disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm). [Consulta: 20 de febrero de 2010].

<sup>11</sup> Error gramatical cometido por la alumna.

- La utilización de elementos de opinión como: creo, para mí, considero; y valorativos: pequeña pero significativa, fracaso, muy pertinente, conclusión errónea, dificultó, éxito, fracaso, etc.
- La aparición de conectores típicamente argumentativos como: causativos (*porque, ya que, dado que*), consecutivos (*así pues, en consecuencia*), contrastivos de oposición (*aunque, pero, sin embargo*) y marcadores de manifestación de certeza (*es obvio que*).
- El uso de verbos *diciendi*: decir.
- La utilización de recursos retóricos como: comillas y citas para dar autoridad y reforzar lo que está exponiendo (Tal y como aborda Grice en su modelo pragmático de la comunicación, existe una distinción entre lo que se dice y lo que se comunica.); el alejamiento del emisor mediante el paso en ocasiones del “yo” al “nosotros”.

En cambio, en las secuencias explicativas Lafayette ofrece un estilo más distanciado a través de los siguientes recursos lingüísticos:

- El uso de la tercera persona
- La utilización del presente de indicativo mediante el cual otorga al discurso un carácter intemporal y con valor universal.
- La definición de conceptos: contexto (párrafo 2), implicatura (párrafo 3), etc.

### 1.3. Las personas del discurso

#### 1.3.1. La inscripción de la persona en el texto

Tal como se ha comentado anteriormente, en el texto, aunque predomina el uso de la primera persona gramatical, Lafayette también emplea la tercera persona.

En cuanto a la primera persona, esta aparece tanto en su forma canónica de representación de la identidad (*yo, me, mi*) como en plural (*nosotros, nuestro*).

Con **yo / me / mi** se refiere a:

#### ➤ Yo – alumna curso ppstgrado ELE

*«En definitiva, el análisis de este acto comunicativo me ha llevado a hacer una revisión de lo trabajado hasta ahora, asimilando y relacionando conceptos como el contexto y el cotexto, las máximas de Grice, el valor de las implicaturas, la interpretación del significado, el principio de cooperación y la competencia comunicativa».* (Párrafo 3, Anexo XXI)

#### ➤ Yo – actor intercambio comunicativo

*« [...] Así pues, observamos que la pragmática tiene mucho que decir en cuanto a la situación comunicativa que Z y yo protagonizamos. En mi caso, aporté la información que consideré necesaria para aquella situación. Z, por su parte, interpretó el mensaje en función de su conocimiento y creencias y lo adaptó a sus expectativas de comunicación: saber cuándo llegaría [...]».* (Párrafo 2, Anexo XXI)

Por otra parte, con **nosotros / nuestro** hace referencia:

#### ➤ El colectivo de profesores/maestros.

*«Como profesores de ELE no podemos<sup>12</sup> olvidar que las lenguas, aunque tengan elementos comunes que aseguran la inteligibilidad entre sus hablantes, presentan suficientes elementos lingüísticos específicos que traen como consecuencia diferencias notorias de comprensión».* (Párrafo 6, Anexo XXI)

<sup>12</sup> El subrayado es de la investigadora.

- Al conjunto de alumnos del curso postgrado ELE.

« [...] he podido ejemplificar algunos fenómenos de los que habíamos hablado<sup>13</sup>-anteriormente en los foros de la asignatura *Elementos de gramática pedagógica*». (Párrafo 9, Anexo XXI)

- A los seres humanos en su conjunto.

« [...] Es obvio que en la mayor parte de conversaciones que tenemos<sup>14</sup> a diario, pasan desapercibidos muchos elementos que nos ayudan a entender el mensaje». (Párrafo 2, Anexo XXI)

- A los dos interlocutores que intervienen en la conversación que analiza.

« [...] se esperaba un determinado comportamiento lingüístico por nuestra<sup>15</sup> parte que no tuvo lugar dado que se rompieron los cuatro principios que deben estar presentes en una comunicación cooperativa: *calidad, cantidad, relevancia y modo*». (Párrafo 7, Anexo XXI)

- Al emisor (Lafayette) y receptor (lector) del texto reflexivo (la enunciación).

« [...] En el caso que nos concierne<sup>16</sup>, puedo decir que la información aportada por el emisor, en este caso, yo misma, era cierta». (Párrafo 8, Anexo XXI)

Por lo que se refiere a la **tercera personal** gramatical, Lafayette la usa tanto en singular como en plural para:

- Hablar o referirse a otras personas que no forman parte de la enunciación:

— *Al otro actor del intercambio comunicativo que analiza:*

«En nuestro caso concreto, Z entendió perfectamente el significado literal del texto oral, sin embargo no llegó a captar el sentido correcto». (Párrafo 3, Anexo XXI)

— *Autores:*

«Esto me lleva a recordar a Grice, el cual propone “haga que la contribución a la conversación sea la requerida por el propósito del intercambio comunicativo en el que está involucrado”». (Párrafo 7, Anexo XXI)

— *Alumnado en general:*

« [...] nuestros alumnos desarrollen una competencia comunicativa que permita que estos se conviertan en individuos integrados en una sociedad lingüística concreta, capaces de emitir y recibir mensajes, poniendo en práctica las herramientas y estrategias necesarias en cada caso.» (Párrafo 9, Anexo XXI)

- Hablar sobre contenido del propio portafolio y la muestra aportada:

«En definitiva, vivir en primera persona el fracaso de un acto comunicativo me ha ofrecido la posibilidad de tomar conciencia de los elementos que juegan a favor de una buena comunicación, y me ha dado la posibilidad de valorar el hecho de partir, en el aula [...]» (Párrafo 9, Anexo XXI)

- Definir y explicar conceptos:

«Lo que se dice es el contenido literal expresado en el enunciado. Lo que se comunica es toda la información que se transmite con el enunciado más allá de su contenido proposicional. Se trata por tanto de un contenido implícito y recibe el nombre de implicatura». (Párrafo 3, Anexo XXI)

En la secuencia explicativa, Lafayette emplea construcciones impersonales para exponer conocimientos de manera objetiva. Por ejemplo:

---

<sup>13</sup> El subrayado es de la investigadora.

<sup>14</sup> El subrayado es de la investigadora.

<sup>15</sup> El subrayado es de la investigadora.

<sup>16</sup> El subrayado es de la investigadora.

« [...] Lo que se comunica es toda la información que se transmite con el enunciado más allá de su contenido proposicional. [...]» (Párrafo 3, Anexo XXI)

No obstante, como se ha manifestado anteriormente, la alumna se inscribe claramente en el texto a través del *yo* y del *nosotros*, condición indispensable para que pueda manifestar el desarrollo de procesos autorreguladores respecto a su propio proceso formativo y desarrollo profesional en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de ELE / LLEE. La ausencia de marcas del *yo* pondría de manifiesto el distanciamiento respecto a lo que expone y, por consiguiente, la falta de autorregulación.

### 1.3.2. La polifonía

En el discurso de Lafayette se observa la aparición del recurso de la polifonía mediante la evocación del discurso ajeno (véanse párrafos 3, 7 y 9, en el Anexo XXI). Por ejemplo:

#### ➤ Citas abiertas:

Lafayette emplea este modo de citación para:

- Hablar sobre las repercusiones que una actividad concreta ha tenido en su proceso formativo:

« [...] he podido ejemplificar algunos fenómenos de los que habíamos hablado anteriormente en los foros de la asignatura Elementos de gramática pedagógica»<sup>17</sup>. (Párrafo 9, Anexo XXI)

Mediante este recurso discursivo, y otros, la alumna refleja un proceso autorregulador de toma de conciencia de lo que una actividad concreta ha aportado a su proceso formativo y desarrollo profesional.

- Reforzar y validar opiniones, ideas, experiencias y creencias propias:

«Tal y como aborda Grice en su modelo pragmático de la comunicación, existe una distinción entre lo que se dice y lo que se comunica. “Lo que se dice es el contenido literal expresado en el enunciado. Lo que se comunica es toda la información que se transmite con el enunciado más allá de su contenido proposicional. Se trata por tanto de un contenido implícito y recibe el nombre de implicatura”»<sup>18</sup>. (Párrafo 3, Anexo XXI)

#### ➤ Citas encubiertas:

«Según el principio de cooperación, puedo decir que se esperaba un determinado comportamiento lingüístico por nuestra parte [...]». (Párrafo 7, Anexo XXI)

El procedimiento discursivo de polifonía más utilizado por Lafayette es la cita abierta para reforzar y validar ideas y experiencias.

### 1.4. La situación en el tiempo

En el discurso conviven los tres planos temporales: pasado, presente y futuro, aunque predomina mucho más el segundo.

En el discurso conviven dos planos temporales: pasado y presente. Lafayette se sitúa en el **pasado** para describir y analizar el intercambio comunicativo en el que se produjo un malentendido con su amigo (Anexo XXI):

«En nuestro caso concreto, Z entendió perfectamente el significado literal del texto oral, sin embargo no llegó a captar el sentido correcto». (Párrafo 3)

<sup>17</sup> El subrayado es de la investigadora.

<sup>18</sup> El subrayado es de la investigadora.

*«En mi caso, aporté la información que consideré necesaria para aquella situación. Z, por su parte, interpretó el mensaje en función de su conocimiento y creencias y lo adaptó a sus expectativas de comunicación: saber cuándo llegaría. Su conclusión fue errónea, ya que llegó a pensar que yo no acudiría por motivos mayores. En consecuencia el acto comunicativo no tuvo éxito dado que hubieron<sup>19</sup> ciertos elementos que fallaron en nuestra comunicación».* (Párrafo 2)

*«Así pues, la carencia de conocimiento compartido dificultó la correcta construcción de significado y como resultado, se dio un fracaso en la comunicación».* (Párrafo 6)

*«Según el principio de cooperación, puedo decir que se esperaba un determinado comportamiento lingüístico por nuestra parte que no tuvo lugar dado que se rompieron los cuatro principios que deben estar presentes en una comunicación cooperativa: calidad, cantidad, relevancia y modo».* (Párrafo 7)

*«El problema fue probablemente la inexistencia de un contexto que permitiera inferir el significado del enunciado que Z no conocía».* (Párrafo 4)

Por otra parte, Lafayette se sitúa en el **presente** para (Anexo XXI):

- Evaluar cómo la muestra aportada ha contribuido a su proceso formativo:

*«Además, me ha ayudado a trabajar mi habilidad para analizar el éxito y el fracaso de una situación comunicativa, detectando problemas y encontrando posibles soluciones».* (Párrafo 9)

- Referirse a la toma de conciencia de aprendizajes y conocimientos:

*«Me doy cuenta que el conocimiento compartido del mundo y del código lingüístico son elementos con los que hay que contar a la hora de hablar de capacidades discursivas».* (Párrafo 6)

- Presentar información de manera objetiva y distanciada con el efecto de veracidad:

*«Así pues, en cualquier conversación, las intervenciones no tienen un significado literal y objetivo, sino que dependen, en gran parte, de las circunstancias en que se da la comunicación: el contexto».* (Párrafo 2)

- Citar autores:

*«Esto me lleva a recordar a Grice, el cual propone “haga que la contribución a la conversación sea la requerida por el propósito del intercambio comunicativo en el que está involucrado”».* (Párrafo 7)

- Definir conceptos:

*«Lo que se dice es el contenido literal expresado en el enunciado. Lo que se comunica es toda la información que se transmite con el enunciado más allá de su contenido proposicional. Se trata por tanto de un contenido implícito y recibe el nombre de implicatura».* (Párrafo 3)

- Expresar su opinión:

*«Pero ahora, después de revisar los conceptos trabajados durante cuatro meses de curso, especialmente en la asignatura Elementos de gramática pedagógica, creo que es muy pertinente considerar este tipo de malentendidos y analizarlos teniendo en cuenta la pragmática lingüística».* (Párrafo 1)

- Realizar el análisis del intercambio comunicativo que aporta como muestra:

*«En resumen, tratándose de una conversación telefónica y teniendo en cuenta la carencia de elementos no lingüísticos (cinética), observo que las máximas de cantidad, calidad, relevancia y modo presentan un uso mucho más exigente y adecuado de la lengua. Es decir, teniendo en cuenta la imposibilidad de un contexto físico compartido, el intercambio comunicativo y las aportaciones de los interlocutores debe ser mucho más fiel al verdadero sentido que se quiere transmitir».* (Párrafo 3)

---

<sup>19</sup> Se mantiene el error gramatical cometido por la alumna.

➤ Referirse al desarrollo mismo de la enunciación:

« [...] *En el caso que nos concierne, puedo decir que la información aportada por el emisor, en este caso, yo misma, era cierta*». (Párrafo 8)

El hecho de que Lafayette se traslade en el tiempo es lo que permite que pueda autorregularse. Los procedimientos de contraste y comparación requieren que la alumna se mueva en el tiempo de manera que pueda observar, en este caso, evoluciones entre lo que antes no sabía y ahora sí (pasado y presente).

Cabe destacar que Lafayette con las marcas temporales *ahora* y *hasta ahora* se mueve entre el pasado y el presente: el antes y el ahora. En el pasado se encontrarían: las creencias y los conocimientos previos, y la conversación en la que se produjo el malentendido comunicativo. En el presente, las repercusiones que han tenido las experiencias formativas derivadas del curso y su puesta en relación con la conversación mantenida con un amigo en su desarrollo profesional y proceso formativo: nuevos conocimientos, aprendizajes y creencias. Con estos adverbios Lafayette marca el inicio de un proceso autorregulador en el que identifica un aprendizaje, conocimiento que actualmente posee (ahora que ya ha cursado la asignatura *Elementos de Gramática Pedagógica*) y antes, no (antes de cursarla). Por ejemplo (Anexo XXI):

«*Hasta ahora, nunca me había parado a pensar el modo en que el contexto influye en la interpretación del significado*<sup>20</sup>». (Párrafo 2)

### 1.5. Expresiones lingüísticas

Por último, en el discurso de Lafayette se detectan expresiones discursivas que reflejan procesos autorreguladores. Para mayor claridad, estas se recogen en la siguiente tabla:

EXPRESIONES QUE DENOTAN UN PROCESO AUTORREGULADOR EN EL PRIMER BORRADOR DE LA SEGUNDA MUESTRA DE LAFAYETTE
<p><b>- Manifiesta conciencia sobre algo:</b></p> <p><i>...me ha llevado a...</i> <i>...me ha ofrecido la posibilidad de tomar conciencia...</i> <i>Hasta ahora, nunca me había parado a pensar...</i> <i>...después de revisar los conceptos trabajados... creo que...</i> <i>Así pues, observamos que...</i> <i>Esto me lleva a...</i> <i>Entiendo que...</i> <i>Me doy cuenta...</i></p>
<p><b>- Compara</b></p> <p><i>Hasta ahora, nunca me había parado a pensar...</i> <i>...probablemente hace tres meses no...</i> <i>...he podido ejemplificar algunos de los fenómenos que habíamos hablado anteriormente en los foros de la asignatura...</i></p>
<p><b>- Detecta aprendizajes y los evalúa:</b></p> <p><i>... me ha llevado a hacer una revisión... asimilando y relacionando conceptos...</i> <i>... me ha ayudado a trabajar mi habilidad para...</i> <i>... me ha dado la posibilidad de valorar...</i></p>
<p><b>- Detecta dificultades, problemas y los evalúa:</b></p> <p><i>El problema fue probablemente...</i> <i>Así pues, la carencia de... dificultó...</i></p>
<p><b>- Busca una explicación:</b></p> <p><i>He seleccionado esta muestra... porque...</i></p>

**Tabla II.2.** Expresiones que denotan un proceso autorregulador en el primer borrador de la reflexión de la segunda muestra del PC.

Fuente: Elaboración propia.

<sup>20</sup> El subrayado es de la investigadora.

## 2. Procesos autorreguladores identificados

En la reflexión del primer borrador de la reflexión de la muestra 2 Lafayette, mediante los rasgos discursivos expuestos anteriormente, explicita una serie de procesos autorreguladores en relación con su proceso formativo y desarrollo profesional en general:

### ➤ **De toma de conciencia**

Se trata de un conjunto de reflexiones a partir de las cuales la alumna manifiesta que se da cuenta o toma conciencia sobre algún aspecto relacionado con su proceso formativo y desarrollo profesional en general (8 ocurrencias). El proceso autorregulador de toma de conciencia es el que se da con más frecuencia y supone la toma de conciencia de aprendizajes y conocimientos, logros, problemas, dificultades.

En la reflexión que Lafayette genera sobre el primer borrador de la segunda muestra del portafolio, la alumna muestra toma de conciencia sobre aspectos relacionados con su proceso formativo y desarrollo profesional en general en el campo de la didáctica de LLEE / ELE:

*«Para empezar y como idea principal, me gustaría resaltar el papel de la pragmática en los intercambios comunicativos. Hasta ahora, nunca me había parado a pensar el modo en que el contexto influye en la interpretación del significado.<sup>21</sup> Así pues, en cualquier conversación, las intervenciones no tienen un significado literal y objetivo, sino que dependen, en gran parte, de las circunstancias en que se da la comunicación: el contexto. Este es el conjunto de conocimientos y creencias que los interlocutores que participan en un intercambio verbal comparten. Es obvio que en la mayor parte de conversaciones que tenemos a diario, pasan desapercibidos muchos elementos que nos ayudan a entender el mensaje. El emisor, expresa un mensaje y el receptor lo interpreta, y esto depende de lo que el oyente ya conoce en relación al tema y sus expectativas». (Párrafo 2, Anexo XXI)*

Aquí Lafayette manifiesta la toma de conciencia de la adquisición de un nuevo conocimiento: es decisivo tener en cuenta el contexto a la hora de interpretar el significado de un enunciado.

Por otro lado, en el discurso de Lafayette se detectan una serie de expresiones lingüísticas que denotan un proceso autorregulador de toma de conciencia. Algunas indican explícitamente esta toma de conciencia y de la otras, como puede verse en la siguiente tabla, se infiere esta concienciación a través de la detección de aprendizajes, dificultades, etc.

EXPRESIONES QUE DENOTAN UN PROCESO AUTORREGULADOR DE TOMA DE CONCIENCIA EN LA REFLEXIÓN SOBRE LA MUESTRA 2 (BORRADOR 1)
<p><b>- Manifiesta conciencia sobre algo:</b></p> <p><i>...me ha llevado a...</i> <i>...me ha ofrecido la posibilidad de tomar conciencia...</i> <i>Hasta ahora, nunca me había parado a pensar...</i> <i>...después de revisar los conceptos trabajados... creo que...</i> <i>Así pues, observamos que...</i> <i>Esto me lleva a...</i> <i>Entiendo que...</i> <i>Me doy cuenta...</i></p>
<p><b>- Compara</b></p> <p><i>Hasta ahora, nunca me había parado a pensar...</i> <i>...probablemente hace tres meses no...</i> <i>...he podido ejemplificar algunos de los fenómenos que habíamos hablado anteriormente en los foros de la asignatura...</i></p>
<p><b>- Detecta aprendizajes y los evalúa:</b></p> <p><i>... me ha llevado a hacer una revisión... asimilando y relacionando conceptos...</i> <i>... me ha ayudado a trabajar mi habilidad para...</i></p>

<sup>21</sup> Martín Peris, E. et al. 1997-2010. Diccionario de términos clave de ELE. [En línea] Madrid: Instituto Cervantes. Documento disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm). [Consulta: 20 de febrero de 2010].



EXPRESIONES QUE DENOTAN UN PROCESO AUTORREGULADOR DE TOMA DE CONCIENCIA EN LA REFLEXIÓN SOBRE LA MUESTRA 2 (BORRADOR 1)
<p>... me ha dado la posibilidad de valorar...</p> <p><b>- Detecta dificultades, problemas y los evalúa:</b></p> <p><i>El problema fue probablemente...</i>  <i>Así pues, la carencia de... dificultó...</i></p>

**Tabla II.3.** Expresiones que denotan un proceso autorregulador de toma de conciencia.  
Fuente: Elaboración propia.

De todas formas, el proceso de toma de conciencia, aparte de ponerse de manifiesto lingüísticamente mediante los recursos expuestos en la tabla anterior, también se infiere del simple hecho de que la alumna haya seleccionado para incluir en el portafolio esta muestra. Ello demuestra que la alumna ha tomado conciencia de la relevancia que ha tenido para ella, puesto que en las indicaciones sobre cómo elaborar el portafolio, así como en las que la tutora proporciona, se incide en que los alumnos deben incluir aquellas experiencias que les han resultado más significativas.

### ➤ De búsqueda de respuesta, explicaciones y soluciones

Este proceso autorregulador se manifiesta cuando la alumna ha tomado conciencia sobre algo relacionado con su proceso formativo y desarrollo profesional, y empieza a ejercer control sobre ello (4 ocurrencias). Es decir, siempre depende de que previamente se haya dado un proceso de concienciación, puesto que supone la búsqueda de una explicación para aquello sobre lo cual la alumna ha tomado conciencia.

Todos los procesos autorreguladores de búsqueda de explicaciones que Lafayette manifiesta en el primer borrador de la reflexión sobre la segunda muestra se consideran resueltos porque la alumna explicita la explicación en la misma reflexión. Las siguientes muestras sirven como ejemplo:

*«He seleccionado esta muestra, pequeña pero significativa, porque probablemente hace tres meses no vería ningún tipo de conexión entre este malentendido y la didáctica de ELE. Pero ahora, después de revisar los conceptos trabajados durante cuatro meses de curso, especialmente en la asignatura Elementos de gramática pedagógica, creo que es muy pertinente considerar este tipo de malentendidos y analizarlos teniendo en cuenta la pragmática lingüística». (Párrafo 1, Anexo XXI)*

*«La calidad hace referencia a si el emisor dice la verdad o habla de hechos ciertos. En el caso que nos concierne, puedo decir que la información aportada por el emisor, en este caso, yo misma, era cierta. Por otro lado, la cantidad de información tal vez no era la adecuada. Considero que la situación necesitaba de más información que ayudase a aclarar el significado que evitará el posterior uso de reparaciones de matización o incluso, de reparación total. La máxima de relevancia también se rompe dado que a simple vista y teniendo en cuenta que no se partía de un conocimiento compartido, el grado de conexión entre la información nueva y la anterior no es elevado. Entiendo que no es fácil, si no hay unas implicaturas compartidas, entender la relación entre la expresión “Ya estoy en Bellvitge” y “Dentro de diez minutos llego al Prat”. Para acabar, y en relación a lo anterior, la elección de palabras y el modo de expresarlas tampoco no fue el más acertado, dificultando la construcción de significado y rompiendo la máxima de modo. En conclusión, tratándose de una conversación telefónica y teniendo en cuenta la carencia de elementos no lingüísticos (cinética), es obvio que la cantidad, la calidad, la relevancia y el modo de expresar la información, debería ser especialmente la adecuada». (Párrafo 8, Anexo XXI)*

Por otro lado, en el discurso de Lafayette se detectan una serie de expresiones lingüísticas que denotan un proceso autorregulador de búsqueda de explicaciones, respuestas o soluciones. Véanse en la siguiente tabla:

EXPRESIONES QUE DENOTAN UN PROCESO AUTORREGULATOR DE BÚSQUEDA DE EXPLICACIONES, RESPUESTAS O SOLUCIONES EN LA REFLEXIÓN SOBRE LA MUESTRA 2 (BORRADOR 1)
<p>- <b>Busca una explicación:</b>  <i>He seleccionado esta muestra... porque...</i></p>

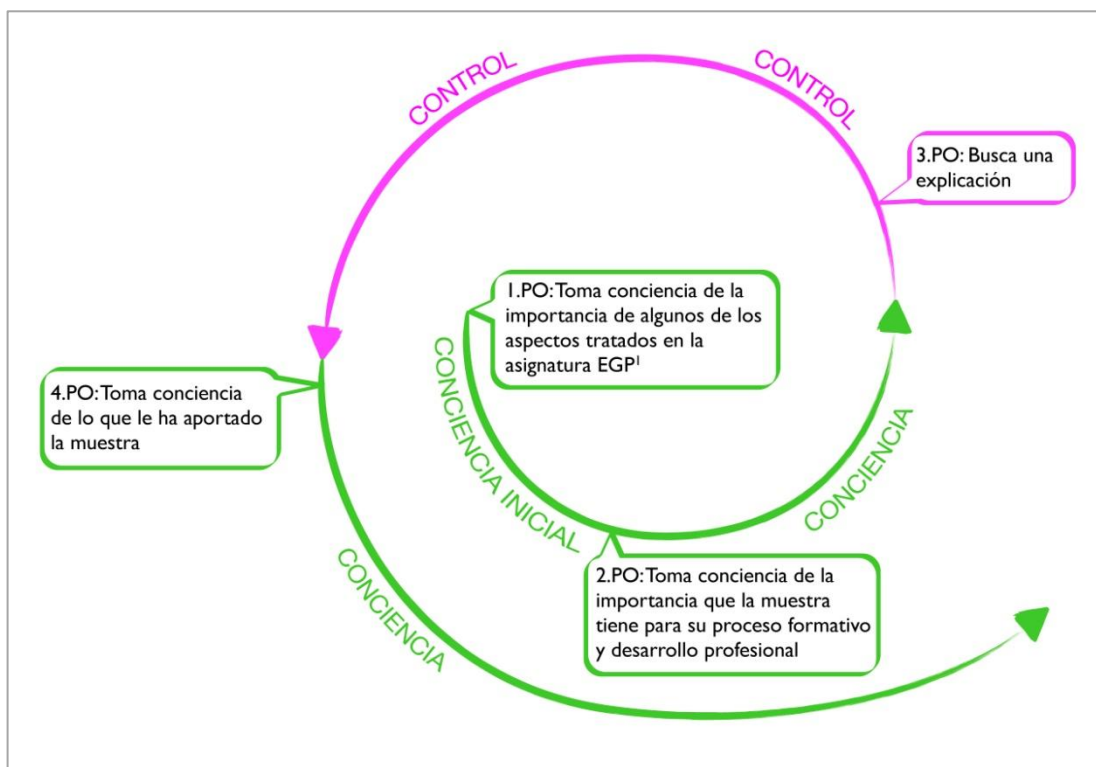
**Tabla II.4.** Expresiones que denotan un proceso autorregulator de búsqueda de explicaciones, respuestas o soluciones.

Fuente: Elaboración propia.

De todas formas, lo realmente interesante es analizar las relaciones que los procesos autorreguladores establecen entre sí en el seno de una misma unidad temática. A continuación, se presentan asociados a la unidad temática a la que pertenecen:

### 2.1. Procesos autorreguladores identificados en relación con la unidad temática «Aportaciones de la muestra»

A continuación se representan los procesos autorreguladores que Lafayette pone de relieve en relación con la unidad temática 1, *Aportaciones de la muestra* (párrafos 1 y 9), los cuales conforman el primer ciclo autorregulator que se detecta en la reflexión. Las siglas «PO» hacen referencia a procesos autorreguladores que se refieren a momentos en los que la alumna se autorregula en relación con determinados aspectos relacionados con su proceso formativo y desarrollo profesional en el marco del postgrado. Por otro lado, las partes de las espirales coloreadas de verde señalan fases de conciencia y las de color lila, fases de control.



**Figura II.1** Representación del ciclo autorregulator identificado en relación con la unidad temática «Aportaciones de la muestra».

<sup>1</sup>. Se trata de un proceso autorregulator que se da con anterioridad a la elaboración del portafolio en relación con la asignatura Elementos de gramática pedagógica: la alumna toma conciencia de la importancia que tienen algunos de los aspectos sobre comunicación trabajados en esta materia para la didáctica de lenguas extranjeras.

La primera característica remarcable que presenta este ciclo autorregulador es que, como puede observarse, se inicia con un proceso autorregulador que tuvo lugar con anterioridad a la elaboración del portafolio en el ámbito personal de la alumna; concretamente, a partir de una conversación telefónica que mantuvo con un amigo.

Este ciclo está formado por fases de concienciación y de control que se van sucediendo de forma alternativa. En primer lugar, se da una primera fase de concienciación que integra, primero, la toma conciencia en su ámbito privado de la importancia que tienen los contenidos trabajados en la asignatura *Elementos de la Gramática Pedagógica* para el análisis de intercambios comunicativos y la didáctica del español LE; y segundo, ya en el marco de elaboración del PC, la toma de conciencia de la importancia que tiene la muestra para su proceso formativo y desarrollo profesional; a continuación le sigue una fase de control (va un paso más allá y busca una explicación sobre por qué considera que esta muestra es tan importante para ella – párrafos 1 y 9); y por último, el ciclo termina con una nueva fase de concienciación (el proceso de búsqueda de una explicación le lleva a tomar conciencia de lo que le ha aportado la experiencia contenida en la muestra y otros aspectos relacionados).

El proceso autorregulador de toma de conciencia de la relevancia que la muestra ha tenido para su proceso formativo y desarrollo profesional se manifiesta simplemente por el hecho de que la alumna la haya seleccionado para incluir en el PC. La propia elaboración del portafolio insta a los alumnos a seleccionar aquellas experiencias acaecidas durante la fase del certificado del curso que les hayan sido especialmente relevantes. Así pues, su selección pone de relieve que Lafayette la considera, junto a las otras dos elegidas, más importante que el resto de experiencias que ha vivido durante esta fase. A continuación, la alumna explicita un proceso autorregulador de búsqueda de las razones sobre por qué considera que esto es así (en los párrafos 1 y 9), a través del cual manifiesta la toma conciencia de que la muestra le ha permitido:

- Asimilar y relacionar conceptos como el contexto y el cotexto, las máximas de Grice, el valor de las implicaturas, la interpretación del significado, el principio de cooperación y la competencia comunicativa.
- Trabajar su habilidad para analizar el éxito y el fracaso de una situación comunicativa mediante la detección de problemas y la búsqueda de posibles soluciones.
- Observar y analizar en un contexto real algunos fenómenos tratados solo teóricamente en la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica» del curso.
- Tomar conciencia en la práctica de la importancia que tienen estos aspectos:
  - Los elementos que juegan a favor de una buena comunicación.
  - Partir en el aula de una perspectiva comunicativa de manera que permita a los alumnos integrarse en una sociedad lingüística concreta.
  - La importancia de analizar los malentendidos que se dan en la comunicación desde la pragmática lingüística y, por tanto, de la elaboración de creencias propias como consecuencia de la puesta en relación de una experiencia vital con contenidos del curso.

Este proceso de búsqueda le permite identificar los aprendizajes y las competencias que como consecuencia de este análisis ha desarrollado. Los conocimientos y las habilidades identificados tienen que ver tanto con la asimilación de aspectos teóricos del curso:

*«El análisis de este acto comunicativo me ha llevado a hacer una revisión de lo trabajado hasta ahora, asimilando y relacionando conceptos como el contexto y el cotexto, las máximas de Grice, el valor de las implicaturas, la interpretación del significado, el principio de cooperación y la competencia comunicativa» (párrafo 9, Anexo XXI).*

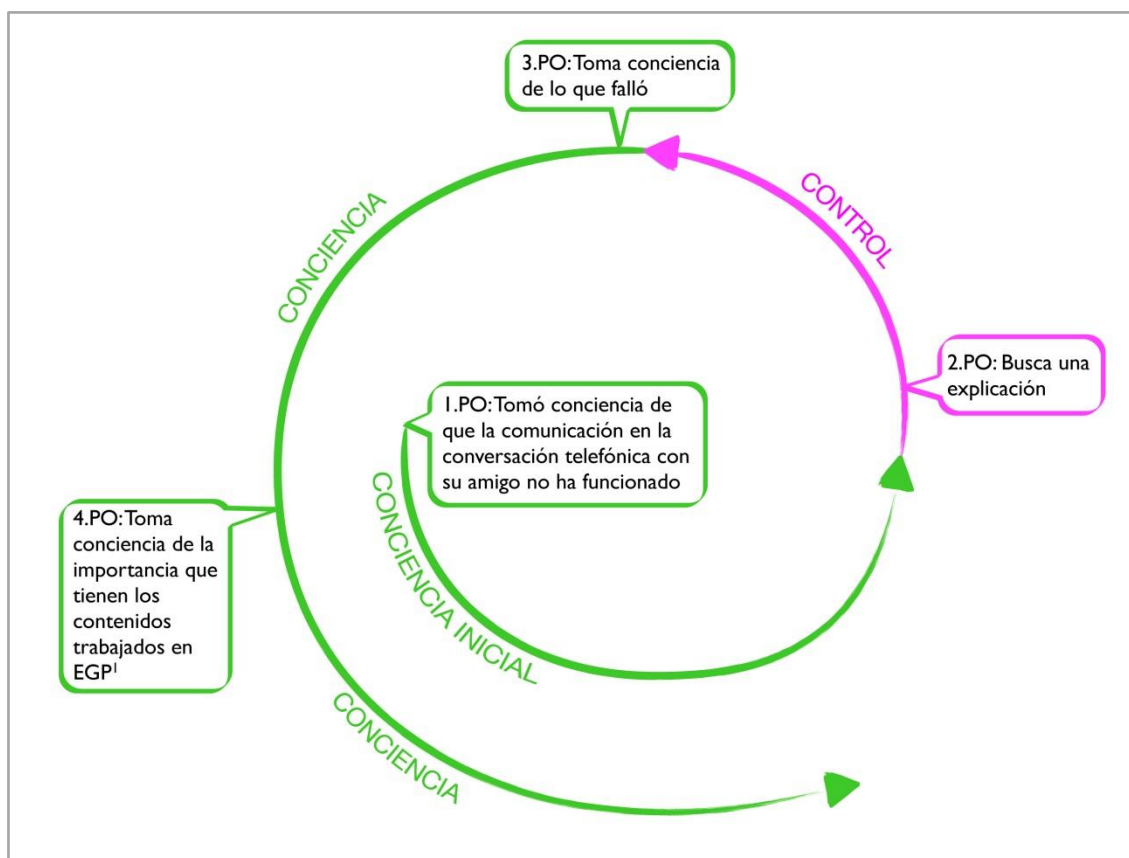
Como con la práctica docente:

«Vivir en primera persona el fracaso de un acto comunicativo [...] me ha dado la posibilidad de valorar el hecho de partir, en el aula, de una perspectiva comunicativa que dé pie a que nuestros alumnos desarrollen una competencia comunicativa que permita que estos se conviertan en individuos integrados en una sociedad lingüística concreta, capaces de emitir y recibir mensajes, poniendo en práctica las herramientas y estrategias necesarias en cada caso» (párrafo 9, Anexo XXI).

## 2.2. Procesos autorreguladores identificados en relación con la unidad temática «La importancia de los aspectos pragmáticos de la comunicación en los procesos de comprensión e interpretación de un mensaje»

En relación con esta unidad temática Lafayette manifiesta diferentes procesos de toma conciencia (Anexo XXI), los cuales se pueden agrupar en uno único proceso que abarca los párrafos 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8 y el cual consiste en la toma de conciencia por parte de la alumna de la validez e importancia de los nuevos conocimientos adquiridos en el curso a partir del análisis del evento comunicativo que protagonizó con su amigo: el contexto, la implicatura, las máximas de Grice (proceso autorregulador de búsqueda de una explicación sobre por qué falló la comunicación en la conversación que mantuvo por teléfono con su amigo).

A continuación, se aporta una representación con el objetivo de proporcionar una visión general sobre todo el ciclo completo. Las siglas «PO» hacen referencia a procesos autorreguladores que se refieren a momentos en los que la alumna se autorregula en relación con determinados aspectos relacionados con su proceso formativo y desarrollo profesional en el marco del postgrado. Por otro lado, las partes de las espirales coloreadas de verde señalan fases de conciencia y las de color lila, fases de control.



**Figura II.2** Representación del ciclo autorregulador identificado en relación con la unidad temática «La importancia de los aspectos pragmáticos de la comunicación en los procesos de comprensión e interpretación de un mensaje».

<sup>1</sup> EGP = La asignatura Elementos de gramática pedagógica.

La alumna valida en la reflexión que aporta los conocimientos trabajados en el curso a partir del análisis que realiza del malentendido que se produjo en la conversación telefónica que mantuvo con su amigo. De esta manera, Lafayette avala en un contexto real de comunicación los fenómenos vistos en el curso desde una perspectiva teórica.

A continuación, se incluye como muestra el párrafo 2 (Anexo XXI):

*«Hasta ahora, nunca me había parado a pensar el modo en que el contexto influye en la interpretación del significado. Así pues, en cualquier conversación, las intervenciones no tienen un significado literal y objetivo, sino que dependen, en gran parte, de las circunstancias en que se da la comunicación: el contexto. Este es el conjunto de conocimientos y creencias que los interlocutores que participan en un intercambio comunicativo verbal comparten. Es obvio que en la mayor parte de conversaciones que tenemos a diario, pasan desapercibidos muchos elementos que nos ayudan a entender el mensaje. El emisor, expresa un mensaje y el receptor lo interpreta, y esto depende de lo que le oyente ya conoce en relación al tema y sus expectativas. Así pues, observamos que la pragmática tiene mucho que decir en cuanto a la situación comunicativa que Z y yo protagonizamos. En mi caso, aporté la información que consideré necesaria para aquella situación. Z, por su parte, interpretó el mensaje en función de su conocimiento y creencias y lo adaptó a sus expectativas de comunicación: saber cuándo llegaría. Su conclusión fue errónea, ya que llegó a pensar que yo no acudiría por motivos mayores. En consecuencia el acto comunicativo no tuvo éxito dado que hubieron ciertos elementos que fallaron en nuestra comunicación».*

### 3. Procesos cognitivos que promueven procesos autorreguladores

Un aspecto muy relevante que emana del análisis del primer borrador de la segunda muestra de Lafayette es que en el desarrollo de los procesos autorreguladores también desempeña un papel crucial los procesos cognitivos que se estimulan. En este sentido, como resulta obvio, los procesos autorreguladores no se pueden dar si previamente no han tenido lugar otros cognitivos. En este caso, e identifican los siguientes:

#### ➤ **Proceso cognitivo de focalización de la atención y observación de un determinado aspecto**

Este proceso cognitivo se da cuando la alumna centra su atención en un determinado aspecto (idea, creencia, experiencia, etc.) y lo examina. Por lo general, se manifiesta en el texto simplemente cuando la alumna alude a un tema en concreto porque ello pone de relieve por sí solo que ha dirigido su atención hacia este y lo observa. Es imprescindible que tenga lugar este proceso cognitivo para que se puedan dar otros.

En la reflexión sobre la segunda muestra Lafayette focaliza la atención y observa:

##### — *Una experiencia personal:*

*«En nuestro caso concreto, Z entendió perfectamente el significado literal del texto oral, sin embargo no llegó a captar el sentido correcto».* (Párrafo 3, Anexo XXI)

##### — *Sus experiencias formativas en el curso:*

*«He seleccionado esta muestra, pequeña pero significativa, porque probablemente hace tres meses no hubiera visto ningún tipo de conexión entre este malentendido y la didáctica de ELE».* (Párrafo 1, Anexo XXI)

*«En definitiva, el análisis de este acto comunicativo me ha llevado a hacer una revisión de lo trabajado hasta ahora, asimilando y relacionando conceptos como el contexto y el cotexto, las máximas de Grice, el valor de las implicaturas, la interpretación del significado, el principio de cooperación y la competencia comunicativa».* (Párrafo 9, Anexo XXI)

Existe un caso en el que este proceso no se manifiesta en la reflexión de Lafayette sino simplemente por el hecho de que la alumna seleccione e incluya las muestras en el portafolio. Se trata del proceso cognitivo de focalización y observación de las experiencias formativas que ha vivido hasta el momento en el marco del postgrado. Para la elaboración del portafolio se

insta al alumno a que seleccione aquellas muestras de aprendizaje que le han resultado más significativas, por tanto, en estos casos, el proceso de focalización de la atención y observación de estas muestras se promueve desde las indicaciones que se dan en el curso sobre cómo llevar a cabo el portafolio (ya sea desde el documento informativo, coordinación y/o tutor/a) y no a iniciativa del alumno.

Este proceso cognitivo, por lo general, propicia procesos autorreguladores de concienciación. Por ejemplo, como consecuencia de centrar su atención en sus experiencias personales recientes y sus experiencias formativas en el curso, toma conciencia de lo que estas le han aportado.

#### ➤ **Proceso cognitivo de comparación y contraste**

Este proceso cognitivo se da cuando la alumna compara aspectos como ideas, creencias y conocimientos en estadios iniciales y posteriores del curso. Se trata de un proceso cognitivo, por tanto, imprescindible para que la alumna tome conciencia, por ejemplo, sobre cómo han evolucionado sus creencias y conocimientos sobre un determinado tema o para que confirme creencias previas (ambos procesos autorreguladores). Véanse los ejemplos siguientes:

- A partir de un proceso cognitivo de comparación y contraste de los conocimientos que tenía antes de empezar el curso y los que tiene ahora, momento en el que lo está realizando, la alumna manifiesta un proceso autorregulador de toma conciencia de lo que le ha aportado la muestra:

*«He seleccionado esta muestra, pequeña pero significativa, porque probablemente hace tres meses no hubiera visto ningún tipo de conexión entre este malentendido y la didáctica de ELE». (Párrafo 1, véase Anexo XXI)*

- A partir de un proceso cognitivo de comparación y contraste de sus conocimientos previos sobre pragmática antes de empezar el curso y ahora, después de haber cursado la asignatura «Elementos de Gramática Pedagógica», la alumna manifiesta un proceso autorregulador de toma conciencia de un conocimiento nuevo, es decisivo tener en cuenta el contexto a la hora de interpretar el significado de un enunciado. Implicatura:

*«Hasta ahora, nunca me había parado a pensar el modo en que el contexto influye en la interpretación del significado». (Párrafo 2, Anexo XXI)*

#### ➤ **Proceso cognitivo de puesta en relación**

Este proceso cognitivo se da cuando la alumna relaciona dos aspectos. Por ejemplo, en el párrafo 4 (véase Anexo XXI) Lafayette pone en relación contenidos trabajados en el curso con una experiencia personal:

*«En referencia al contexto lingüístico, formado por el material lingüístico que precede y sigue al enunciado, debo decir que nuestra conversación se limitó a las palabras que he mostrado anteriormente. El problema fue probablemente la inexistencia de un cotexto que permitiera inferir el significado del enunciado que Z no conocía. Sí que es cierto, que anteriormente habíamos mantenido una conversación alrededor de cómo quedaríamos, pero tal vez no informé a Z sobre qué transporte utilizaría para acudir a nuestra cita».*

Este proceso cognitivo normalmente desencadena procesos autorreguladores de toma de conciencia. Por ejemplo, en el caso anterior, al poner la alumna en relación contenidos trabajados en el curso con su experiencia personal, manifiesta toma de conciencia de por qué falló la comunicación con su amigo (véase el párrafo 4 en el Anexo XXI).

### ➤ **Proceso cognitivo de análisis**

Este proceso cognitivo se da cuando la alumna argumenta las razones o los motivos de algo (justificación) y/o realiza inferencias o extrae consecuencias sobre algo. Por ejemplo:

- En el párrafo 1 (véase el Anexo XXI) Lafayette explica los motivos por los cuales ha decidido incluir la segunda muestra en el portafolio:

*«He seleccionado esta muestra, pequeña pero significativa, porque probablemente hace tres meses no hubiera visto ningún tipo de conexión entre este malentendido y la didáctica de ELE».*

A través de este proceso cognitivo, la alumna manifiesta un proceso autorregulador de búsqueda de una explicación sobre por qué considera que esta muestra es relevante para su proceso formativo y desarrollo profesional. Se trata de un proceso autorregulador resuelto porque la alumna esgrime en el mismo texto las razones. Es imprescindible que tenga lugar este proceso cognitivo para que se produzca un proceso autorregulador de búsqueda de una explicación.

- En el párrafo 2 (véase el Anexo XXI) Lafayette analiza, a partir de los conocimientos adquiridos en el curso, el malentendido que se produjo en la conversación con un amigo y extrae consecuencias:

*« [...] Así pues, observamos que la pragmática tiene mucho que decir en cuanto a la situación comunicativa que Z y yo protagonizamos. En mi caso, aporté la información que consideré necesaria para aquella situación. Z, por su parte, interpretó el mensaje en función de su conocimiento y creencias y lo adaptó a sus expectativas de comunicación: saber cuándo llegaría. Su conclusión fue errónea, ya que llegó a pensar que yo no acudiría por motivos mayores. En consecuencia el acto comunicativo no tuvo éxito dado que hubieron<sup>22</sup> ciertos elementos que fallaron en nuestra comunicación».*

A través de este proceso cognitivo la alumna manifiesta dos procesos autorreguladores de toma de conciencia: uno de la importancia que tiene considerar el contexto comunicativo y dos, de la importancia que tiene analizar pragmáticamente los intercambios comunicativos.

### ➤ **Proceso cognitivo de recuperación y reconstrucción**

Este proceso cognitivo tiene lugar cuando Lafayette recuerda un determinado suceso o sucesos y describe los aspectos que considera más relevantes. En el primer borrador de la reflexión sobre la segunda muestra, la estudiante reconstruye pasajes concretos de la conversación telefónica que mantuvo con un amigo y en la que se produjo un malentendido:

*«El contexto situacional tampoco ayudó a la comprensión del mensaje. Al tratarse de una llamada telefónica, los dos participantes no nos encontrábamos en un mismo espacio físico, por tanto, no existía un conjunto de datos accesibles por parte de los dos. Así pues, para mí, la expresión “Ya estoy en Bellvitge” evocó la idea de tren».* (Párrafo 5, Anexo XXI).

Mediante este proceso cognitivo la alumna manifiesta diferentes procesos autorreguladores de toma de conciencia. Por ejemplo, en el caso anterior, a través del proceso cognitivo de recuperación y reconstrucción de la conversación que mantuvo con su amigo, la alumna manifiesta toma de conciencia de que en parte la comunicación falló por el contexto situacional.

### ➤ **Proceso cognitivo de elaboración de creencias**

Tal como su nombre indica, se trata de un proceso cognitivo mediante el cual la alumna elabora creencias nuevas o reformula de manera distinta otras previas. Obviamente, normalmente este proceso cognitivo lleva asociado un proceso autorregulador de toma de conciencia de elaboración de creencias propias. Sirva como ejemplo el siguiente extracto:

---

<sup>22</sup> Error gramatical cometido por la alumna.

« [...] Pero ahora, después de revisar los conceptos trabajados durante cuatro meses de curso, especialmente en la asignatura Elementos de gramática pedagógica, creo que es muy pertinente considerar este tipo de malentendidos y analizarlos teniendo en cuenta la pragmática lingüística.» (Párrafo 1, Anexo XXI).

En esta secuencia, Lafayette, como consecuencia de la puesta en relación de una experiencia personal con contenidos del curso, elabora creencias nuevas (y es consciente de ello).





## ANEXO XXIII – SEGUNDO BORRADOR DE LA SEGUNDA MUESTRA<sup>1</sup> DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO DE LA ALUMNA LAFAYETTE

### LAS IMPLICATURAS EN LAS CONVERSACIONES COTIDIANAS

#### Descripción de la muestra

La tercera muestra es una conversación telefónica que tuve hace unos días con un amigo árabe que acaba de mudarse al Prat de Llobregat. Teníamos ensayo de teatro y decidimos quedar un poco antes para pasar texto. Quedamos que le avisaría cuando estuviese llegando y esta fue nuestra conversación:

- *Hola Z<sup>2</sup>. Ya estoy en Bellvitge*

- *¿Qué haces ahí? ¿te están operando?*

- *Sí hombre... ¡que estoy en el tren! ¡Quiero decir que tardo diez minutos!*

- *Ah vale... ¡qué susto! Nos vemos ahora.*

Tal y como habíamos acordado, llamé a Z para avisarle que ya estaba llegando. Sin darme cuenta, pasé por alto que tal vez nuestro conocimiento compartido no era el mismo y dí por supuesto que entendería la expresión “Ya estoy en Bellvitge”. No obstante, Z acababa de mudarse al Prat de Llobregat, y todavía no conocía la típica costumbre que tenemos los habitantes del Prat de decir “Ya estoy en Bellvitge” cuando viajamos en tren y queremos referirnos a que nos faltan aproximadamente diez minutos para llegar al Prat. Así pues, había ciertas implicaturas no compartidas. Z, confuso, imaginó que estaba en el hospital de Bellvitge e incluso llegó a pensar que me había pasado algo grave.

#### Reflexión

He seleccionado esta muestra, pequeña pero significativa, porque probablemente hace tres meses, no hubiera visto ningún tipo de conexión entre este malentendido y la didáctica de ELE. El análisis de este acto comunicativo me ha llevado a hacer una revisión de lo

---

<sup>1</sup> La numeración responde al orden en el que la alumna entregó las muestras para revisar. Para los propósitos de esta investigación, es importante mantener el orden en el que la alumna envió y, por tanto, recibió retroalimentación sobre las muestras. En el documento final del portafolio esta muestra se identifica como la muestra 3.

<sup>2</sup> Se salvaguarda la identidad del amigo.

trabajado hasta ahora, asimilando y relacionando conceptos como el contexto y el cotexto, las máximas de Grice, el valor de las implicaturas, la interpretación del significado, el principio de cooperación y la competencia comunicativa. Además, me ha ayudado a trabajar mi habilidad para analizar el éxito y el fracaso de una situación comunicativa, detectando problemas y encontrando posibles soluciones. A partir de una situación real, he podido ejemplificar algunos fenómenos de los que habíamos hablado anteriormente en los foros de la asignatura Elementos de gramática pedagógica. Vivir en primera persona el fracaso de un acto comunicativo, me ha ofrecido la posibilidad de tomar conciencia de los elementos que juegan a favor de una buena comunicación, y me ha dado la posibilidad de valorar el hecho de partir, en el aula, de una perspectiva comunicativa que de pie a que nuestros alumnos desarrollen una competencia comunicativa que permita que estos se conviertan en individuos integrados en una sociedad lingüística concreta, capaces de emitir y recibir mensajes, poniendo en práctica las herramientas y estrategias necesarias en cada caso. En definitiva, después de revisar los conceptos trabajados durante cuatro meses de curso, especialmente en la asignatura Elementos de gramática pedagógica, creo que es muy pertinente tener en cuenta este tipo de malentendidos y analizarlos teniendo en cuenta la pragmática lingüística. Creo oportuno, partir de las palabras de Ochs:

La presuposición pragmática comprende información sobre la escala de valores, las expectativas e incluso sobre la ideología de los interlocutores. Por esta razón, cuando emitimos un enunciado en una comunidad epistemológica que no posea nuestra misma escala de valores, las mismas expectativas o no tenga la misma información que nosotros poseemos, las oraciones emitidas no significarán lo mismo (Ochs, E., 1979: 160).

Hasta ahora, nunca me había parado a pensar el modo en que el contexto influye en la interpretación del significado. Tal y como aborda Grice en su modelo pragmático de la comunicación, existe una distinción entre lo que se dice y lo que se comunica. “Lo que se dice es el contenido literal expresado en el enunciado. Lo que se comunica es toda la información que se transmite con el enunciado más allá de su contenido proposicional. Se trata por tanto de un contenido implícito y recibe el nombre de implicatura.”<sup>3</sup>. En mi caso, soy una persona que no acostumbra a entender la ironía en los mensajes. Normalmente, de primeras, me dejo llevar por el significado literal de los enunciados. Pero queda claro que

---

<sup>3</sup> Martín Peris, E. et al. 1997-2010. Diccionario de términos clave de ELE. [En línea] Madrid: Instituto Cervantes. Documento disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm). [Consulta: 20 de febrero de 2010].

no es lo mismo entender el significado literal que el sentido. En la conversación que he mostrado anteriormente, Z entendió perfectamente el significado literal del texto oral, sin embargo no llegó a captar el sentido con el que yo expresaba el mensaje. Así pues, en cualquier conversación, las intervenciones no tienen un significado literal y objetivo, sino que dependen, en gran parte, de las circunstancias en que se da la comunicación: el contexto. Este es el conjunto de conocimientos y creencias que los interlocutores que participan en un intercambio verbal comparten. Es obvio que en la mayor parte de conversaciones que tenemos a diario, pasan desapercibidos muchos elementos que nos ayudan a entender el mensaje. El emisor, expresa un mensaje y el receptor lo interpreta, y esto depende de lo que el oyente ya conoce en relación al tema y sus expectativas. Así pues, observamos que la pragmática tiene mucho que decir en cuanto a la situación comunicativa que Z y yo protagonizamos. En mi caso, aporté la información que consideré necesaria para aquella situación. Z, por su parte, interpretó el mensaje en función de su conocimiento y creencias y lo adaptó a sus expectativas de comunicación: saber cuándo llegaría. Su conclusión fue errónea, ya que llegó a pensar que yo no acudiría por motivos mayores. En consecuencia el acto comunicativo no tuvo éxito dado que hubieron ciertos elementos que fallaron en nuestra comunicación.

Como futura profesora ELE, observo que hay muchos elementos que quedan fuera del texto en sí que influyen en la interpretación de un enunciado. Esto me lleva a recordar a Grice, el cual propone “haga que la contribución a la conversación sea la requerida por el propósito del intercambio comunicativo en el que está involucrado”. Según el principio de cooperación, puedo decir que se esperaba un determinado comportamiento lingüístico por nuestra parte que no tubo lugar dado que se rompieron los cuatro principios que deben estar presentes en una comunicación cooperativa: calidad, cantidad, relevancia y modo. En el caso que nos concierne, puedo decir que la información aportada por el emisor, en este caso, yo misma, era cierta, cumpliendo la máxima de calidad. Por otro lado, la cantidad de información tal vez no era la adecuada. Considero que la situación necesitaba de más información que ayudase a aclarar el significado que evitará el posterior uso de reparaciones de matización o incluso, de reparación total. La máxima de relevancia también se rompe dado que a simple vista y teniendo en cuenta que no se partía de un conocimiento compartido, el grado de conexión entre la información nueva y la anterior no es elevado. Entiendo que no es fácil, si no hay unas implicaturas compartidas, entender la relación entre la expresión “Ya estoy en Bellvitge” y “Dentro de diez minutos llego al

Prat”. Para acabar, y en relación a lo anterior, la elección de palabras y el modo de expresarlas tampoco no fue el más acertado, dificultando la construcción de significado y rompiendo la máxima de modo. En conclusión, tratándose de una conversación telefónica y teniendo en cuenta la carencia de elementos no lingüísticos (cinética), observo que las máximas de cantidad, calidad, relevancia y modo presentan un uso mucho más exigente y adecuado de la lengua. Es decir, teniendo en cuenta la imposibilidad de un contexto físico compartido, el intercambio comunicativo y las aportaciones de los interlocutores debe ser mucho más fiel al verdadero sentido que se quiere transmitir.

En definitiva, ahora puedo observar la importancia del papel facilitador que tiene el contexto lingüístico (formado por el material lingüístico que precede y sigue al enunciado). En el caso que nos concierne, debo decir que nuestra conversación se limitó a las palabras que he mostrado anteriormente. El problema fue probablemente la inexistencia de un contexto que permitiera inferir el significado del enunciado que Z no conocía. Sí que es cierto, que anteriormente habíamos mantenido una conversación alrededor de cómo quedaríamos, pero tal vez no informé a Z sobre qué transporte utilizaría para acudir a nuestra cita. Por otro lado, entiendo la necesidad de un contexto situacional que sitúe a los participantes del intercambio comunicativo en un mismo espacio físico que les proporcione un conjunto de datos accesibles por parte de los dos. Al tratarse de una llamada telefónica, los dos participantes no nos encontrábamos en un mismo espacio físico. En consecuencia, para mí, la expresión “Ya estoy en Bellvitge” evocó la idea de tren y a Z, activando sus conocimientos del mundo, le evocó la idea de hospital. Por otra parte, el contexto sociocultural, si no es compartido, también puede ocasionar una serie de malentendidos y fricciones en la comunicación. Lo entendemos como la configuración de datos que proceden de condicionamientos sociales y culturales sobre el comportamiento verbal y su adecuación a diferentes circunstancias. Partiendo de la idea de que ambos interlocutores tenemos culturas y costumbres lingüísticas verbales, no es de extrañar que este sea el contexto que más problemas presentara en la comunicación que Z y yo protagonizamos. Así pues, la carencia de conocimiento compartido dificultó la correcta construcción de significado y como resultado, se dio un fracaso en la comunicación. Me doy cuenta que el conocimiento compartido del mundo y del código lingüístico son elementos con los que hay que contar a la hora de hablar de capacidades discursivas. Como profesores de ELE no podemos olvidar que las lenguas, aunque tengan elementos comunes que aseguran la

inteligibilidad entre sus hablantes, presentan suficientes elementos lingüísticos específicos que traen como consecuencia diferencias notorias de comprensión.

Esto me plantea diversos interrogantes, ¿cómo podemos reflejar en el aula, con actividades concretas, todas estas variables que en la comunicación real quedan fuera de nuestras manos?, ¿cómo proveemos a nuestros alumnos de herramientas para estar listos ante cualquier tipo de acto comunicativo? Me parece interesante, en el aula, potenciar la capacidad de análisis de los actos comunicativos. No obstante, creo que será esencial que los propios alumnos sean los que vivan en primera persona diversos actos comunicativos que les permitan experimentar a partir de contextos vivos y situaciones reales. Deberán verse inmersos en intercambios donde se pongan de manifiesto fenómenos como la constitución del marco conversacional, las reglas de cambio de turno, la actividad negociadora, la ritualización, el principio de cortesía y la comunicación no verbal.

En definitiva, me doy cuenta que ofrecer a nuestros alumnos herramientas para estar preparados ante cualquier tipo de comunicación es muy complicado. Existen numerosos factores extralingüísticos que modificaran, en cada caso, el sentido concreto de los intercambios comunicativos. Como futura profesora ELE creo que potenciaré situaciones en el aula en las cuales el uso de la lengua sea lo más cercano posible a su uso real. En este sentido, me planteo de qué recursos didácticos dispongo como profesora para que esto sea posible. Dramas, escenificaciones, juegos de rol, simulaciones, improvisaciones y el trabajo en equipo, pueden ser buenas técnicas y recursos para trabajar la lengua oral inmersa en contextos que simulan la realidad. A partir de ahora, me dispongo a investigar cómo aplicar estas técnicas en mi aula y sobre todo, a analizar sus ventajas para desarrollar la competencia comunicativa de mis alumnos. Dada la curiosidad que este tema me plantea y mis creencias en cuanto a las ventajas de trabajar con este tipo de técnicas, enfocaré la unidad didáctica del practicum a descubrir cómo aplicarlas en el aula.



## ANEXO XXIV – ANÁLISIS DE LOS DATOS DEL SEGUNDO BORRADOR DE LA REFLEXIÓN DE LA SEGUNDA MUESTRA<sup>1</sup> DEL PORTAFOLIO DEL CERTIFICADO E INFORME ANALÍTICO

El segundo borrador de la reflexión sobre la segunda muestra es muy parecido al de la versión definitiva. Las únicas diferencias que presenta son correcciones lingüísticas y pasajes en los que en la versión definitiva se ha eliminado texto. A continuación se incluyen los párrafos del segundo borrador en los que se ha subrayado la parte del texto que no aparece en la versión definitiva:

*«Como futura profesora ELE, observo que hay muchos elementos que quedan fuera del texto en sí que influyen en la interpretación de un enunciado. Esto me lleva a recordar a Grice, el cual propone “haga que la contribución a la conversación sea la requerida por el propósito del intercambio comunicativo en el que está involucrado”. Según el principio de cooperación, puedo decir que se esperaba un determinado comportamiento lingüístico por nuestra parte que no tubo<sup>2</sup> lugar dado que se rompieron los cuatro principios que deben estar presentes en una comunicación cooperativa: calidad, cantidad, relevancia y modo. En el caso que nos concierne, puedo decir que la información aportada por el emisor, en este caso, yo misma, era cierta, cumpliendo la máxima de calidad. Por otro lado, la cantidad de información tal vez no era la adecuada. Considero que la situación necesitaba de más información que ayudase a aclarar el significado que evitará el posterior uso de reparaciones de matización o incluso, de reparación total. La máxima de relevancia también se rompe dado que a simple vista y teniendo en cuenta que no se partía de un conocimiento compartido, el grado de conexión entre la información nueva y la anterior no es elevado. Entiendo que no es fácil, si no hay unas implicaturas compartidas, entender la relación entre la expresión “Ya estoy en Bellvitge” y “Dentro de diez minutos llego al Prat”. Para acabar, y en relación a lo anterior, la elección de palabras y el modo de expresarlas tampoco no fue el más acertado, dificultando la construcción de significado y rompiendo la máxima de modo. En conclusión, tratándose de una conversación telefónica y teniendo en cuenta la carencia de elementos no lingüísticos (cinética), observo que las máximas de cantidad, calidad, relevancia y modo presentan un uso mucho más exigente y adecuado de la lengua. Es decir, teniendo en cuenta la imposibilidad de un contexto físico compartido, el intercambio comunicativo y las aportaciones de los interlocutores debe ser mucho más fiel al verdadero sentido que se quiere transmitir».* (Párrafo 3, Anexo XXIII)

*«En definitiva, ahora puedo observar la importancia del papel facilitador que tiene el contexto lingüístico (formado por el material lingüístico que precede y sigue al enunciado). En el caso que nos concierne, debo decir que nuestra conversación se limitó a las palabras que he mostrado anteriormente. El problema fue probablemente la inexistencia de un cotexto que permitiera inferir el significado del enunciado que Z no conocía. Sí que es cierto, que anteriormente habíamos mantenido una conversación alrededor de cómo quedaríamos, pero tal vez no informé a Z sobre qué transporte utilizaría para acudir a nuestra cita. Por otro lado, entiendo la necesidad de un contexto situacional que sitúe a los participantes del intercambio comunicativo en un mismo espacio físico que les proporcione un conjunto de datos accesibles por parte de los dos. Al tratarse de una llamada telefónica, los dos participantes no nos encontrábamos en un mismo espacio físico. En consecuencia, para mí, la expresión “Ya estoy en Bellvitge” evocó la idea de tren y a Z, activando sus conocimientos del mundo, le evocó la idea de hospital. Por otra parte, el contexto sociocultural, si no es compartido, también puede ocasionar una serie de malentendidos y fricciones en la comunicación. Lo entendemos como la configuración de datos que proceden de condicionamientos sociales y culturales sobre el comportamiento verbal y su adecuación a diferentes circunstancias. Partiendo de la idea de que ambos interlocutores tenemos culturas y costumbres lingüísticas verbales, no es de extrañar que este sea el contexto que más problemas presentara en la comunicación que Z y yo protagonizamos. Así pues, la carencia de conocimiento compartido dificultó la correcta construcción de significado y como resultado, se dio un fracaso en la comunicación. Me doy cuenta que el conocimiento*

<sup>1</sup> La numeración responde al orden en el que la alumna entregó las muestras para revisar. Para los propósitos de esta investigación, es importante mantener el orden en el que la alumna envió y, por tanto, recibió retroalimentación sobre las muestras. En el documento final del Portafolio esta muestra se identifica como la muestra 3.

<sup>2</sup> Error ortográfico cometido por la alumna en el segundo borrador, que corrige en la versión definitiva.



*compartido del mundo y del código lingüístico son elementos con los que hay que contar a la hora de hablar de capacidades discursivas. Como profesores de ELE no podemos olvidar que las lenguas, aunque tengan elementos comunes que aseguran la inteligibilidad entre sus hablantes, presentan suficientes elementos lingüísticos específicos que traen como consecuencia diferencias notorias de comprensión».* (Párrafo 4, Anexo XXIII)

Tras analizar las diferencias, se ha observado que todo el análisis realizado sobre rasgos discursivos que denotan procesos autorreguladores, y los procesos autorreguladores y cognitivos que la alumna manifiesta en su discurso de la versión definitiva coincide con el del segundo borrador. Por este motivo, no se repite aquí el análisis. Para consultarlo véase el anexo XX.