

Desarrollo de estrategias implícitas de una profesora experta en una práctica docente de FLE

María José Valiente | Universidad de Alcalá

El presente artículo analiza las estrategias que una profesora experta desarrolla implícitamente con sus alumnos, durante la puesta en práctica de una actividad de lectura en una lengua extranjera (francés como lengua extranjera: FLE). Mediante la observación del video de la sesión y a partir de una serie de categorías de diferentes modelos metacognitivos, previamente establecidas, se introduce la reflexión sobre los procesos llevados a cabo durante la intervención. Las estrategias empleadas permiten hacer explícitas una gran variedad de estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas, que posibilitan el conocimiento metacognitivo, particularmente en los profesores con menos experiencia. La reflexión y el análisis de esta «buena práctica» supone el inicio de un programa metacognitivo que ayuda al profesorado a ser consciente de cómo enseña, a regular y a evaluar sus prácticas y a adecuar las estrategias de aprendizaje a las diferentes tareas y estilos de aprendizaje de los alumnos.

Palabras clave: didáctica de las lenguas extranjeras, didáctica de FLE, estrategias de aprendizaje en lenguas extranjeras, metacognición, formación del profesorado.

This paper analyses an expert teacher's implicit teaching strategies during a reading activity in a foreign language (French as a Foreign Language or Français Langue Étrangère: FLE). By videorecording the session and using a series of previously established categories of different metacognition models, we reflected on the process carried out in the activity. The findings revealed a wide variety of different cognitive, metacognitive and socioaffective strategies that provide metacognitive awareness, especially in newly qualified teachers. Exploration and analysis of this good practice led to the introduction of a metacognitive programme that helps teachers to become aware of their teaching, control and assess their teaching practices and adapt strategies to different tasks and learning styles.

Keywords: foreign language teaching, teaching French as a foreign language, foreign language learning strategies, metacognition, teacher training.

Cet article analyse les stratégies implicites qu'une professeure experte développe avec ses élèves, pendant la mise en œuvre d'une activité de lecture en langue étrangère (Français Langue Étrangère : FLE). Au moyen de l'observation de la vidéo de la séance et à partir d'une série de catégories de différents modèles métacognitifs, préalablement établies, nous portons une réflexion sur les processus mis en œuvre pendant le cours. Les stratégies employées nous permettent de rendre explicites une grande variété de stratégies cognitives, métacognitives et socio affectives, qui favorisent la connaissance métacognitive, notamment chez les professeurs novices. La réflexion et l'analyse de cette « bonne pratique

» suppose l'introduction d'un programme métacognitif qui aide les professeurs à être conscients de leurs façons d'enseigner, aussi à réguler et à évaluer leurs pratiques et enfin à adapter les stratégies d'apprentissages aux différentes tâches et aux différents types d'apprentissage des élèves.

Mots-clés: Didactique des Langues Étrangères. Didactique du FLE. Stratégies d'apprentissage dans une langue étrangère. Métacognition. Formation des Professeurs.

1. Introducción

El enfoque basado en los procesos para enseñar a los alumnos a controlar su comprensión y su aprendizaje, conocido como instrucción metacognitiva, consiste en mostrar a los aprendices las actividades mentales que ponen en marcha para construir su comprensión de documentos orales, de la lectura de un texto, para hacer una exposición oral, para escribir e interactuar con los demás en una lengua extranjera, etc. Goh (2008: 192) afirma que los profesores que emplean la mediación y las prácticas de comprensión oral *scaffolded* ayudan a los alumnos a aprender a escuchar, haciendo explícitos los procesos implícitos de los oyentes expertos.

Los programas metacognitivos implican, como paso previo a su puesta en práctica, que los profesores inicien un periodo de reflexión y de análisis de sus intervenciones en el aula. Con el objetivo de interesar a los profesionales en un proceso que favorezca el conocimiento metacognitivo, se les ayuda a ser conscientes de cómo enseñan, a regular sus intervenciones, a autoevaluarlas y a adecuar las estrategias de aprendizaje que desarrollan a las diferentes tareas y a la diversidad de estilos de aprendizaje de sus alumnos. Un tratamiento didáctico en la formación del profesorado es de vital importancia para que el profesor pueda asumir una mediación entre el alumno, los procesos y la tarea en una lengua extranjera.

Los profesores adquieren, durante el periodo de formación y de práctica profesional, un conocimiento metacognitivo variado, condicionado por el grado de experiencia profesional, que puede ser mejorado por medio de intervenciones explícitas de aprendizaje en el aula (Veenman, Van Hout-Wolters y Afflerbach, 2006, citados por Goh, 2008: 193). El trabajo que presentamos a continuación es un análisis en el que hacemos explícitas las estrategias que desarrolla una profesora experta durante una propuesta de intervención didáctica en *FLE* (francés como lengua extranjera). Esta buena práctica, junto con la conciencia del andamiaje estratégico que la sostiene, facilita que los profesores más jóvenes inicien un programa metacognitivo en su formación como profesionales de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

2. Desarrollo del trabajo. Participantes, metodología y materiales

Un primer paso para estimular la conciencia metacognitiva, desde la introspección, supone facilitar a los profesores en formación actividades que les permitan reflexionar sobre sus propias estrategias de aprendizaje y sobre las que desarrollan implícitamente en sus prácticas en el aula. Estas reflexiones son la clave para asumir y comprender la manera en la que los estudiantes proceden durante las tareas espe-

cíficas de aprendizaje. En este caso, tuvimos la posibilidad de trabajar con dieciséis profesores y formadores de formadores, de distintas nacionalidades, miembros de un proyecto europeo (*Comenius, lifelong learning*). Durante la primera fase de este estudio, planificamos una serie de sesiones dirigidas a la iniciación en la conciencia metacognitiva del grupo. En una segunda fase del programa, a partir de diferentes propuestas de explotación pedagógica de materiales holísticos, elaboradas por los profesores, seleccionamos las prácticas más adecuadas para nuestro objetivo. Las grabaciones de las sesiones nos permitieron llevar a cabo estos análisis. El ejemplo que presentamos en este artículo es una de dichas prácticas.

Por medio de una serie de categorías recogidas en las clasificaciones de los diferentes modelos metacognitivos (Oxford, 1990; Chamot y O'Malley, 1994; Chamot *et al.*, 1999; Chamot *et al.*, 2006)¹ y establecidas previamente en una hoja de observaciones, determinamos las estrategias cognitivas, metacognitivas y sociocognitivas desarrolladas durante la sesión. No obstante, como se apreciará durante el análisis de la intervención, los tres tipos de estrategias, que presentamos separadamente, están estrechamente unidos; de manera que, en muchos casos, cuando se utiliza una estrategia metacognitiva puede recurrirse a una o varias estrategias cognitivas, e igualmente, una estrategia cognitiva puede ser puesta en práctica durante el desarrollo de una o varias estrategias metacognitivas (véanse cuadros 1, 2 y 3). Se observará igualmente que el proceso no es lineal, sino recursivo (Chamot

et al., 2006). La selección de esta intervención para su análisis se realizó atendiendo, en primer lugar, al grado de experiencia de la profesora² y, en segundo lugar, a la convicción de que la actividad de inicio a la lectura colectiva, contando un cuento, desarrolla las competencias fundamentales, además de reforzar el aspecto afectivo. La explotación pedagógica del álbum *Okilélé* (Ponti, 1993) permite, como afirma Cooper (2005), proporcionar a los más pequeños experiencias de aprendizaje holístico y oportunidades académicas específicas.

3. Análisis de estrategias de aprendizaje implícitas en una práctica profesional

Como hemos indicado anteriormente, el ejemplo que presentamos es una práctica cuyo objetivo es la lectura colectiva de un cuento (Okilélé), con una actividad final que consiste en crear un superhéroe. No hay un uso reflexivo estratégico, ni antes, ni durante, ni después de la intervención. Pasamos a analizar algunos ejemplos de estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas, puestas en práctica durante el desarrollo de la sesión. Para su exposición, las agruparemos por la frecuencia del uso que se manifiesta durante la intervención.

3.1. Las estrategias cognitivas

De entre las estrategias directamente relacionadas con el procesamiento del lenguaje, con la manipulación de la lengua, y más empleadas durante la explotación pedagógica del cuento, destacan las estrategias para reagrupar, com-

1. Estas clasificaciones corresponden al SILL, CALLA, Metacognitif Models y National Capital Language Resource Center, respectivamente.
2. Agradecemos a Catherine Macquart-Martin, formadora de formadores y autora de manuales escolares de FLE, que nos haya dado la oportunidad de analizar su intervención de experta y nos haya permitido comunicarla, por su interés para la formación de profesores.

parar o clasificar información, para transferir conocimiento y para inferir sentido (véase cuadro 1). La profesora facilita que los alumnos agrupen y organicen sus pensamientos, poniendo en orden, clasificando o identificando el material durante una actividad *langagière* a partir de características comunes.³ Por ejemplo, asocian y reagrupan las traducciones de títulos de cuentos en diversas lenguas, a partir de una actividad en la que manipulan tarjetas con títulos de cuentos en diversos idiomas (*Blanche neige, Sneeuwwitje, Snow White*); asocian algunos adjetivos a sus contrarios para encontrar las cartas que definen las características personales de Okilélé; asocian cada héroe a su creador o creadores, etc. La transferencia de conocimientos de unas lenguas a otras o de la lengua materna a la extranjera, en la mayoría de los casos, se realiza por la localización de palabras transparentes (homógrafas y homófonas). Los estudiantes reconocen similitudes de vocabulario cuando las palabras se parecen gráfica o fonéticamente (en la actividad de agrupar títulos de cuentos, podemos observar que un participante asocia la palabra holandesa *Assepoester* con la palabra inglesa *ashes* –‘cenizas’– para lograr *Cendrillon, Assepoester, Cindarella*).

«Adivinar» el sentido de las palabras por el contexto o a partir de una secuencia, que previamente se esconde (hacer inferencias), son acciones habituales en esta intervención. Los alumnos pueden servirse de la información disponible para descifrar el sentido de una palabra (*parlophoner*) o de una expresión desconocida (*il ne savait pas parler arbre*), utilizando indicios tales como las imágenes, los gestos, la entonación y los ruidos (estrategias paralingüísticas), o

incluso pueden descifrar el sentido del título del cuento mediante un proceso de recomposición fonética (*Okilélé*),⁴ con el fin de predecir un resultado o completar una información que falta. También se desarrollan inferencias de significación, a más alto nivel, al proponer actividades que centran la atención sobre determinados elementos y suponen la relación de información de diferentes partes del texto (véase la estrategia metacognitiva de atención selectiva en el cuadro 2).

Observamos, igualmente, que las estrategias para tomar notas, para elaborar imágenes mentales y para resumir el cuento son ampliamente utilizadas. Se introduce la escritura a partir de actividades de elaboración de una lista de los nombres de los personajes secundarios (*Martin Réveil, Cafteuse, Gradusse*, etc.), de las hazañas del protagonista del cuento o de los «héroes» creados por los niños. La profesora estimula la elaboración de imágenes, propiciando que empleen la imaginación, al crear el héroe del cuento, y que traduzcan esas imágenes mentales en imágenes reales, creando el «mapa» de las hazañas del protagonista y dibujándolo. Se realizan síntesis sucesivas del cuento por medio de actividades como ordenar frases relacionadas con la historia del personaje, hacerlo cronológicamente (historia de Okilélé y el reloj), etc.

Con respecto a las estrategias para predecir, para elaborar partiendo de la experiencia personal y para remplazar, la profesora atrae la atención de los alumnos hacia la elaboración de hipótesis, a veces dirigidas a aspectos lingüísticos, como vocabulario clave previsible (palabras y frases: *planter une montagne, pous-*

3. Para la definición de las diferentes estrategias, véase Valiente (2009).

4. Es un título epónimo: *Oh qu'il est laid!* (Okefeós: Oh qué feo es!).

ser, traverser le ciel, traverser l'espace, atteindre les étoiles), otras a aspectos más de contenido, como predecir cuál va a ser la historia de Okilélé, cómo va a continuar el cuento, etc. La estrategia de predicción es muy empleada para el desarrollo de todas las estrategias metacognitivas, como se verá posteriormente. La construcción del sentido del cuento se apoya en el descubrimiento de elementos culturales que el niño posee de su propia experiencia –el parecido de la princesa del cuento con otras protagonistas de otros cuentos (princesa durmiente)– y en las analogías con otros cuentos, como *Le vilain petit canard* (protagonistas considerados horribles por los otros personajes) o *Riquet à la houppe* (los dos personajes viven en mundos subterráneos). Para crear un héroe personal, es necesario dotarlo de características personales, remplazando las de Okilélé por otras, jugando con el cambio de atributos y, por consiguiente, de palabras dentro de estructuras sintácticas determinadas.

Por último, podemos observar ejemplos de desarrollo de las estrategias para inducir y para elaborar información a partir de la experiencia académica del alumno. Al no realizarse un trabajo gramatical explícito, se guía al estudiante para que induzca la regla gramatical relacionada con la formación del género de los adjetivos. De la misma manera, se elabora la estructura narrativa del cuento, haciendo que el niño complete las ramas de un diagrama, apelando a su conocimiento del mundo de los cuentos infantiles y a vocabulario previamente estudiado, ayudándose para ello de las estrategias metacognitivas, como veremos a continuación.

3.2. Las estrategias metacognitivas

Este tipo de estrategias están relacionadas con los procesos que se ponen en práctica cuando se manipula el lenguaje para su aprendizaje (la planificación, el control y la evaluación del aprendizaje, véase cuadro 2). Las actividades encaminadas a desarrollar estrategias para planificar suelen ser muy conscientes entre el profesorado. En esta organización inicial, la profesora moviliza los conocimientos académicos o de la experiencia personal de los alumnos, no sólo anticipando vocabulario ya conocido y «reciclandolo» en otro contexto, sino también conocimientos sobre el título, el autor, la situación de comunicación, el contexto, etc. (*qui?, quand?, où?, pourquoi?, comment?*), haciéndoles anticipar el contenido del cuento a partir del título, de las ilustraciones, y dirigiendo la atención hacia su estructura. Al mismo tiempo, se organiza y se identifica el propósito de la actividad.

La estrategia más empleada es la atención selectiva (prestar atención a informaciones precisas). La profesora focaliza la atención en diversos aspectos: el vocabulario (*trompe, masque, l'éléphant, le dragon, l'oiseau*), determinadas pistas que facilitan la comprensión (actitudes, detalles: es diferente, no se parece a sus hermanos, se fabrica una máscara, molesta a todo el mundo, llora, se esconde bajo el fregadero), los desafíos del protagonista, la estructura del cuento, etc. Con la ayuda de preguntas dirige la comprensión hacia los elementos fundamentales del cuento, siguiendo el esquema propuesto por Caré y Debyser (1978):⁵

Qu'est ce que c'est? Qui est-ce? Qu'est-ce qu'il lui manque pour être heureux? Qu'est-ce qu'il fait?

5. Basado en los trabajos de Propp (1965).

Cuadro 1. Estrategias cognitivas desarrolladas implícitamente por una profesora experta de FLE durante la explotación pedagógica de un álbum

LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS			
<p>PREDECIR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacer hipótesis sobre el vocabulario «clave» y sobre frases. • Predecir la historia, la continuación del cuento, etc. 	<p>REAGRUPAR/ COMPARAR/CLASIFICAR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reunir traducciones de títulos de cuentos en varias lenguas. • Asociar algunos adjetivos a sus contrarios. • Asociar cada protagonista a su creador. • Reagrupar las características comunes de los distintos protagonistas. Clasificarlas. 	<p>TOMAR NOTAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buscar las palabras claves del texto y copiarlas en papeletos. • Elaborar una lista de las hazañas del protagonista. • Elaborar una lista de los protagonistas creados en clase. 	<p>DEDUCIR/INDUCIR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inducir la formación del género de los adjetivos.
<p>TRANSFERIR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar las palabras transparentes (<i>homographs et homophones</i>) 	<p>ELABORAR (según la experiencia personal)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Señalar elementos culturales: el espejo, el parecido de la princesa del cuento, etc. • Hacer analogías con otros cuentos (<i>Le vilain petit canard, Riquet à la houppe</i>). 	<p>CREAR UNA IMAGEN MENTAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imaginar el cuento. • Emplear la imaginación para crear un protagonista. • Dibujar/hacer un diagrama con las hazañas del protagonista. 	<p>RESUMIR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacer frecuentes síntesis del cuento. • Ordenar cronológicamente la historia (<i>Okilélé et le réveil</i>). • Poner frases en orden (<i>l'histoire d'Okilélé</i>).
	<p>ELABORAR (según la experiencia académica)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar la estructura del cuento (hacer completar las ramas de un diagrama del cuento). 	<p>HACER INFERENCIAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Adivinar» palabras/secuencias por el contexto. • Relacionar información de diferentes partes del cuento. • Inferir sentido por medio de gestos, ruido, entonación, etc. (estrategia paralingüística). 	<p>REEMPLAZAR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Substituir palabras en una estructura. • Contar las características del protagonista creado a los compañeros.

Cuadro 2. Estrategias metacognitivas desarrolladas implícitamente por una profesora experta de FLE durante la explotación pedagógica de un álbum

LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS			
FIJAR OBJETIVOS Y PLANIFICAR <ul style="list-style-type: none"> Mobilizar los conocimientos previos: sobre el título, el autor, el ilustrador; sobre el vocabulario, la situación de comunicación, el contexto. Anticipar el contenido a partir del título, de las ilustraciones. Introducción a la estructura del cuento. Identificar objetivos y organizar actividades. 	ATENCIÓN SELECTIVA. PRESTAR ATENCIÓN A INFORMACIONES PRECISAS <ul style="list-style-type: none"> Atraer la atención sobre el vocabulario, sobre determinadas pistas para la comprensión (actitudes, detalles), sobre las dificultades, sobre los desafíos, sobre la estructura del cuento. Conectar el contenido del cuento con los conocimientos de los alumnos. Utilizar el conocimiento sobre la estructura del cuento. Hacer sucesivas síntesis del cuento. Presentar recursos gráficos. Volver hacia atrás en la lectura para efectuar relaciones entre las diferentes partes del cuento. Recordar el objetivo del protagonista (por ejemplo, la misión de Okilélé). 	AUTOCONTROLAR LA COMPRENSIÓN <ul style="list-style-type: none"> Hacer hipótesis sobre el sentido. Validar/invalidar las anticipaciones del punto de partida. Comparar las diferentes opciones. Justificar las hipótesis personales. Formular hipótesis sobre la continuación del cuento. Hacer hipótesis sobre informaciones localizadas. Hacerse preguntas sobre la comprensión personal. 	AUTOEVALUARSE <ul style="list-style-type: none"> Evaluar la comprensión del texto y de las estrategias (autoevaluación, coevaluación). Evaluar las diferentes anticipaciones/validaciones e invalidaciones. Valorar la inferencia de léxico, de frases. Valorar la memorización de vocabulario. Valorar las estrategias de observación, comparación, oposición, asociación. Valorar las sucesivas síntesis del cuento.

Qu'est-ce qu'il va se passer? Qui va-t-il rejoindre? Quels obstacles va-t-il rencontrer? Quels ennemis va-t-il trouver? Quels alliés?...

Como hemos indicado anteriormente, durante el desarrollo de esta estrategia metacognitiva, se recurre a estrategias cognitivas para hacer analogías con otros cuentos, lo que per-

mite que el niño reconstruya poco a poco su estructura (Okilélé sufre porque es rechazado y está solo; encuentra a un amigo; emprende una búsqueda; encuentra un monstruo y una bruja; los malos son vencidos, etc.). Para ello, observamos que es importante que se hagan sucesivas síntesis orales o escritas del cuento (al final de

una aventura, al inicio de una sesión, etc.), recurriendo a recursos gráficos que el profesor puede presentar a los niños o pedir que desarrollen (esquemas, dibujos, diagramas, etc.).

Durante la lectura colectiva del cuento, la profesora vuelve hacia atrás en el cuento, y en la historia, para que los niños puedan relacionar diferentes partes del cuento, focalizar la atención en las analepsis (el constipado negro, el sol) que ayudan a inferir sentido. Y realiza algunos llamamientos a recordar cuál es el objetivo que el protagonista tiene que alcanzar (la misión de Okilélé, la vuelta a su casa).

En relación con la estrategia metacognitiva para autocontrolar la comprensión, cabe destacar el uso de la formulación de hipótesis y su comprobación antes y durante toda la lectura. Los alumnos ejercen un control de las predicciones para validar o invalidar las anticipaciones de partida, comparar las diferentes elecciones, justificar sus hipótesis personales y formular hipótesis sobre cómo continúa el cuento (*Qu'est-ce que le héros va faire? Qu'est-ce que vous feriez? Pourquoi?*), a partir de hipótesis sobre informaciones localizadas o asociando informaciones de diferentes partes del texto. En definitiva, se estimula el que los alumnos se pregunten

sobre su comprensión personal y ejerzan un control sobre ella.

Por último, íntimamente unida al control de la comprensión, se manifiesta la estrategia para autoevaluar o coevaluar la comprensión, que los alumnos tienen la posibilidad de realizar a lo largo de la lectura del cuento. Incluso se lleva a cabo una evaluación estratégica al poner en común las diferentes anticipaciones, validaciones o invalidaciones, más o menos parciales, de la comprensión, de la estructura del texto, etc. Al mismo tiempo, se valoran positivamente las inferencias de vocabulario y de oraciones; la memorización de palabras claves, su ortografía y su pronunciación; las síntesis sucesivas del contenido del cuento y los procesos de observación, comparación, oposición y asociación.

3.3. Las estrategias socioafectivas

La actitud del alumno hacia el aprendizaje de la lengua y de su cultura, al igual que las emociones y la motivación, forman parte de las estrategias socioafectivas (véase cuadro 3). Durante la lectura del cuento y la creación del superhéroe, la profesora anima al grupo a hacer preguntas para clarificar las tareas y plantearse dudas. Se fomenta el trabajo colaborativo para

Cuadro 3. Estrategias socioafectivas desarrolladas implícitamente por una profesora experta de FLE durante la explotación pedagógica de un álbum

LAS ESTRATEGIAS SOCIOAFECTIVAS			
<p>PREGUNTAR PARA OBTENER PRECISIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preguntarse sobre las tareas. • Preguntar al profesor y a los compañeros. 	<p>COOPERAR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajar en grupo para crear un héroe, dibujarlo, etc. 	<p>UTILIZAR TÉCNICAS DE SUGESTIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacer ejercicios para relajarse. 	<p>REFORZAR LA MOTIVACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorar el trabajo bien hecho.

dibujar, crear un héroe, etc. Los alumnos interactúan mientras se desarrollan estas actividades en grupo.

Como podemos apreciar, el análisis de las estrategias de aprendizaje implícitas en la intervención de esta profesora experta pone de manifiesto una gran variedad de estrategias, y aunque el objetivo de este trabajo no es cuantificar la frecuencia de su uso, hemos podido observar una utilización considerable de todas ellas.

4. Conclusiones e implicaciones pedagógicas

La toma de conciencia del desarrollo de las estrategias de aprendizaje es, junto con el control de su empleo, un aspecto esencial en los programas metacognitivos para la formación del profesorado. El abordaje estratégico y reflexivo permite apoyar procesos de planificación, autorregulación y autoevaluación docente. La enseñanza explícita de las estrategias y la instrucción inciden directamente en la motivación y en la autoconfianza, que se ven incrementadas gracias al aumento progresivo de la autonomía personal y del control (Chamot *et al.*, 2006), en este caso de la práctica profesional diaria.

El desarrollo de la conciencia metacognitiva implica el empleo estratégico (*strategic use*) y la

reflexión sobre las estrategias (*reflective use*) de planificación (Fisher y Williams, 2002) (¿qué estrategias voy a desarrollar durante la intervención?), de control/seguimiento (¿cómo la estoy llevando a cabo?, ¿cómo puedo resolver algunas dificultades?, ¿cómo puedo corregir algún planteamiento?) y de evaluación de la *démarche* (¿a qué conclusiones llego?, ¿cómo puedo mejorar mi intervención tras finalizar esta tarea?). Todas estas fases interactúan durante la práctica, conformando una intervención más adaptada a la situación concreta del aula y a los estilos de aprendizaje de los alumnos.

Las buenas prácticas de profesores expertos posibilitan que se hagan explícitos los procesos implícitos. La intervención que aquí se analiza es un modelo que no está contextualizado. No se trata, por lo demás, de presentar los mejores procedimientos universales y permanentes (*paradigme de l'optimisation*), sino de buscar en cada momento el procedimiento más eficaz (*paradigme de l'adéquation*) (Puren, 2006). En nuestro caso, el análisis de la intervención de una profesora experta nos permite ejemplarizar los primeros niveles de la conciencia metacognitiva: el uso tácito de las estrategias y la toma de conciencia del desarrollo específico que se realiza en el aula.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ ANGULO, T. (2010). «Reescribir para escribir textos en las aulas». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 53, pp. 102-118.
- AMBRÓS, A.; BREU, R. (2011). *El cine en la escuela: Propuestas didácticas de películas para primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.
- ARGÜELLES, J.D. (2010): *Si quieres... lee: Contra la obligación de leer y otras utopías lectoras*. Madrid: Fórcola.
- BERGIN, D. (1999). «Influences on classroom interest». *Educational Psychologist*, vol. 34(2), pp. 87-98.
- CLARK, C.; DE ZOYSA, S. (2011). *Mapping the interrelationships of reading enjoyment, attitudes, behaviour and attainment: An exploratory investigation*. Londres: National Literacy Trust.

- COLOMER, T. (2005). *Andar entre libros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CORRIGAN, T. (ed.) (2011). *Film and literature. An introduction and reader*. 2.ª ed. Londres: Routledge.
- EVEN-ZOHAR, I. (1990). «Introduction to polysystem studies». *Poetics Today*, vol. 11(1): *Polysystem Studies*, pp. 1-6.
- FERRÉS, J. (2007). «La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores [Competence in media studies: its dimensions and indicators]». *Comunicar*, núm. 29, pp. 100-107.
- GHOSN, I.K. (2002). «Four good reasons to use literature in primary school ELT». *ELT Journal*, vol. 56(2), pp. 172-179.
- GUBERN, R. (2002). *Máscaras de la ficción*. Barcelona: Anagrama.
- KIM, M. (2004). «Literature discussions in adult L2 learning». *Language and Education*, vol. 18(2), pp. 145-166.
- KRISTEVA, J. (1980). *Desire in language: A semiotic approach to literature and art*. Nueva York: Columbia University Press.
- MARGALLO, A.M. (2008). «Entre la lectura juvenil y la adulta: el papel de los best-sellers». En: COLOMER, T. (coord.). *Lecturas adolescentes* (pp. 219-236). Barcelona: Graó.
- MEIRIEU, P. (2007). «Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 373, pp. 42-47.
- MENDOZA, A. (coord.) (2008). *Textos entre textos*. Barcelona: Horsori.
- MERCER, N. (2008a). «Talk and the development of reasoning and understanding». *Human Development*, vol. 51(1), pp. 90-100.
- (2008b). «The seeds of time: why classroom dialogue needs a temporal análisis. *Journal of the Learning Sciences*, vol. 17(1), pp. 33-59.
- NYSTRAND, M., et al. (2003). «Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse». *Discourse Processes*, vol. 35(2), pp. 135-198.
- PROPP, V. (1965). *Morphologie du conte*. París: Seuil.
- PUJALS, G.; ROMEA, M-C. (2001). *Cine y literatura. Relación y posibilidades didácticas*. Barcelona: ICE/Horsori.
- SIMON, R., et al. (2012). «Practitioner research and literacy studies: Toward more dialogic methodologies». *English Teaching: Practice and Critique*, vol. 11(2), pp. 5-24 [en línea]. <<http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2012v11n2art1.pdf>>. [Consulta: septiembre 2012]
- TOMAN, S.M.; RAK, C.F. (2000). «The use of cinema in the Counselor Education Curriculum: Strategies and outcomes». *Counselor Education and Supervision*, vol. 40(2), pp. 105-114.
- TYNER, K. (2008). «Audiencias, intertextualidad y nueva alfabetización en medios [Audiences, Intertextuality and new media literacy]». *Comunicar*, núm. 30, pp. 79-85.
- VAN LIER, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning*. Nueva York: Kluwer.
- VINE, E.W. (2008). «CA and SCT: strange bedfellows or useful partners for understanding classroom interactions?». *Discourse Studies*, vol. 10(5), pp. 673-693.
- WELLS, G.; MEJÍA ARAUZ, R. (2006). «Dialogue in the classroom». *Journal of the Learning Sciences*, vol. 15(3), pp. 379-428.