

El Aprendizaje Autónomo en un Posgrado Semipresencial de Formación de Profesores de Español

Ana María Cea Álvarez

Universidade do Minho
anacea@ilch.uminho.pt

Xaquín Núñez Sabarís

Universidade do Minho
xnunez@ilch.uminho.pt

Resumo - Esta comunicación tiene como objetivo presentar las bases pedagógicas del Curso de *Formação Especializada em Espanhol Língua Estrangeira* de la Universidade do Minho, a partir de su diseño académico y los presupuestos que lo orientaron; además se reflexionará sobre los procedimientos metodológicos y las tareas llevadas a cabo en una de sus Unidades Curriculares, a fin de valorar la coherencia entre los objetivos del curso y su implantación en clase.

Se analizarán las decisiones adoptadas en la definición de la estructura del posgrado y su funcionamiento, tomando como finalidad última la de ofrecer una formación que abarque contextos profesionalizantes diversos y satisfaga la demanda formativa del entorno social y educativo. Por ello, se tomará como base de estudio, el análisis práctico de una de las Unidades Curriculares que lo integran, a partir de la reflexión sobre las actividades propuestas y su presentación en la modalidad *b-learning*, la secuenciación de contenidos o el enfoque metodológico para desarrollar la autonomía.

Por último, se abordarán propuestas de mejora que permitan profundizar en las ventajas de su formato flexible en la formación del profesor/investigador, a través de un aprendizaje que explore las posibilidades y capacidades del aprendizaje reflexivo, autónomo y cooperativo en la formación de profesores.

Palavras-chave - e-learning, formación, autonomía

El catálogo de posgrados del Instituto de Letras e Ciências Humanas de la Universidade do Minho para el curso de 2010-11 presentó entre sus novedades el *Curso de Formação Especializada em Espanhol Língua Estrangeira*, el primero en Portugal en esta área de especialización y en un formato *b-learning*, prácticamente inédito en la oferta académica de segundos ciclos de la Universidade do Minho.

En el presente trabajo se reflexionará sobre las bases pedagógicas del curso, a partir de su diseño académico y los presupuestos que lo orientaron; además se presentarán los procedimientos metodológicos y las tareas llevadas a cabo en una Unidad Curricular, a fin de valorar la coherencia entre los objetivos del curso y su implantación en el aula.

La concepción y planificación del curso procura atender y dar respuesta a las necesidades académicas, científicas y profesionales detectadas en el entorno social en el que la Universidade do Minho se integra. Esto se resume en el importante aumento de profesores de español, con amplias necesidades formativas, incrementadas, además, por una fuerte demanda que motivó un crecimiento desordenado y unas condiciones de acceso, a menudo, poco rigurosas. Esta situación no podía, por otro lado, ser resuelta únicamente con la creación de los Mestrados em Ensino (Portugués-Español o Inglés-Español) por circunscribirse a un ámbito único, aunque mayoritario (el de los profesores en la

enseñanza reglada) y por tener unas condiciones de acceso muy específicas (60 ECTS en español), que no todos los docentes de español poseen.

En atención a este contexto, la Universidade do Minho aprobó, a instancias del Instituto de Letras e Ciências Humanas, la creación de un *Curso de Formação Especializada em Espanhol* que diese respuesta a los aspectos mencionados (diversidad contextual en la práctica profesional en ELE y demanda formativa) y, cuyas bases pedagógicas, como veremos, procuran optimizar el rendimiento académico del alumnado al que va dirigido, a partir, fundamentalmente de un formato flexible que estimule la responsabilidad del alumno, la autonomía y el aprendizaje cooperativo.

Si partimos del plan de estudios del curso (vid. anexo) podemos observar que el alumno realiza la mayor parte de sus estudios en formato *e-learning* (a través de la plataforma Blackboard de la Universidade do Minho) y concentra la parte presencial de su formación en tres semanas, que pueden ser incrementadas, según la elección de la Unidad Curricular opcional. Como se ha dicho, este diseño posibilita el acceso de profesionales de diferentes ámbitos educativos del ELE que demandan formación, así como la internacionalización del curso, al no haber ninguna oferta similar en el espacio educativo luso-galaico.

Como se puede observar, el plan de estudios se estructura en 5 Unidades Curriculares (UC's) obligatorias, una opcional y un *Prácticum*. Las primeras optan por una doble modalidad: *e-learning* y presencial. El criterio que explica la adopción de un sistema mixto para tres de ellas, radica en sus contenidos troncales: las bases teóricas de la didáctica específica en Español Lengua Extranjera (ELE), las competencias específicas que define el MCERL (2001), (competencias comunicativas de la lengua) y la competencia socio-cultural, cultural e intercultural, definida por el propio MCERL y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006/7), como constitutivas de la competencia comunicativa y transversal a su aprendizaje.

Además, la agrupación de la parte presencial de las UC's en una semana permite realizar un trabajo intensivo y concentrado¹ que posibilita el trabajo cooperativo entre los alumnos y entre estos y el profesor, dotando el aprendizaje de su vertiente humana (más difícil de obtener en una enseñanza completamente a distancia) y que permita compartir los logros realizados teórica y prácticamente.

Por lo demás, la secuenciación pedagógica de las cinco UC's obligatorias sigue una lógica similar, independientemente de la modalidad elegida, una vez que el docente define una serie de tareas que van ajustando el progreso del alumno desde un aprendizaje guiado, que incide en su experiencia previa y a través de lecturas orientadas a una alcanzar una mayor autonomía, lo cual implicará la realización de tareas con un mayor grado de complejidad y que se concretará en las tareas finales definidas a tal efecto. Ello supone establecer eslabones alcanzables, coherentes y pautados que posibilite la progresión del discente y se corresponda con la carga de trabajo inicialmente definida en la UC, evitando módulos hipertrofiados o escasamente relevantes que comprometan la credibilidad y reconocimiento del curso.

Es preciso mencionar a este respecto que, siendo un curso pionero en este formato, el equipo docente poseía ya un bagaje formativo y profesional que permitió su fácil implantación: por un lado la trayectoria formativa del propio profesorado en ELE se había realizado a través de cursos

semipresenciales, por otro estaban avalados por una amplia experiencia en la formación de profesores en cursos de segundo ciclo o en formación continua. En este sentido, la aplicación de un enfoque por tareas encaminado a dotar de una mayor y progresiva autonomía en el aprendizaje ya había sido pilotada previamente y permitió su traslación a la modalidad *e-learning*. Esto implica que en un aprendizaje a distancia la exigencia sea mayor a la hora de definir, en una etapa inicial y de modo muy preciso, los materiales, tareas y elementos de evaluación que se utilizarán.

Se completa la oferta de UC's con una Unidad Curricular Opcional, definida en función de saberes específicos o perfiles profesionalizantes complementarios: la dimensión literaria, la mediación intercultural y los lenguajes específicos. Completa la lista una opción de "Aperfeiçoamento linguístico" para compensar las eventuales carencias en la competencia comunicativa en español de los alumnos. En este caso, es completamente presencial por considerarlo un formato más eficaz en el aprendizaje de lenguas.

Finalmente se cierra con un *Prácticum*. Como consideración previa, es preciso advertir que un curso de esta naturaleza permite un aprendizaje más integral y no tan atomizado de las UC's, puesto que la carga de trabajo de las diferentes UC's debe estar necesariamente compensada y coordinada en su secuenciación, a fin de evitar desequilibrios en el desempeño y la progresión del alumno y sobreposiciones de tareas y contenidos, fácilmente advertibles en su contigüidad. Así, el *Prácticum* es el corolario a esta formación integral ya que se insiste en el aprendizaje significativo y global, a través de un trabajo de iniciación a la investigación, autorreflexivo, autónomo y consciente, a través de un portfolio del curso.

En suma, el diseño del curso persigue potenciar determinados aspectos de la pedagogía formativa, apelando a la responsabilidad y autonomía del alumnado, como base metodológica y como principio que debe regir la elección curricular, la organización de la carga de trabajo y su articulación con su práctica profesional, presente o futura.

A fin de concretar estos presupuestos que con carácter general rigen el curso, se describirá el enfoque metodológico, así como el diseño y el procedimiento adoptados en uno de los módulos de la Unidad Curricular de *Didáctica e Metodologia do Español*². Reflexionaremos, por lo tanto, sobre la fundamentación teórica subyacente, y la conectaremos con la práctica docente. De este modo, se vinculará de forma específica teoría y práctica, aproximándonos así a una metodología de *investigación en acción*, que nos ayude a ir mejorando ambos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En las siguientes páginas, se abordará, por lo tanto, el constructo de autonomía, autoaprendizaje y las relaciones que éstos pueden establecer con las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC en adelante), en un contexto de aprendizaje presencial y a distancia. En segundo lugar, se hará referencia a la metodología general y los objetivos de aprendizaje de esta unidad curricular (UC), y a continuación se describirá la tipología de actividades que se propusieron en la UC durante la fase de aprendizaje a distancia y en el módulo presencial. Por último, se dedicará un apartado a la autoevaluación de la actuación docente en esta UC y se propondrán propuesta de mejora del curso.

Así pues, autonomía según Holec (1981) “es la habilidad para asumir la responsabilidad sobre el propio aprendizaje”. Esta visión sitúa en una posición central las habilidades cognitivas y metacognitivas para estipular objetivos, planificar nuestro propio camino de aprendizaje y evaluar nuestro desempeño. Little [2003 (apud Murphy (2007: 2))] señala de forma semejante que el aprendiente autónomo acepta explícitamente la responsabilidad sobre su aprendizaje, comprende los objetivos y es capaz de negociarlos, toma iniciativas en la planificación y ejecución y evalúa su eficacia. Para Little los profesores crearán un ambiente de aprendizaje en el cual los estudiantes lleguen a ser cada vez más autónomos y desarrollen, en definitiva, un proceso que denomina “autonomización”.

Por otra parte, en la definición que presentan Jiménez Raya, Lamb y Vieira (2007: 1) se recogen nociones semejantes, en las que la autonomía es la competencia a través de la cual el alumno desarrolla su autodeterminación, su sentido crítico, se hace socialmente responsable, no sólo en contextos educativos, sino también fuera de ellos, y además se promueve una visión de la educación como fortalecedora de las relaciones interpersonales y de transformación social. Los citados autores se referirán más adelante (2007: 2) a las labores que el docente tendrá que desempeñar para promover el desarrollo de la autonomía: potenciar a su vez las denominadas *competencias generales* (MCER, 2001), entre las cuales figuran: que los alumnos sean competentes en su aprendizaje; que sepan desarrollar actitudes y valores positivos hacia el mismo; que sean determinados; que sepan obtener información sobre sí mismos y su estilo de aprendizaje (lo cual constituirá una motivación añadida); que aprendan a ser socialmente responsables y a ser más proactivos. El objetivo último en el desarrollo de estas capacidades es que la autonomía acompañe al alumnado a lo largo de toda su vida. Estos autores hacen igualmente hincapié en que el desarrollo de la autonomía, tanto discente como docente, parte de que el objetivo de la educación es transformar el *status quo*, creando así más oportunidades sociales y convirtiéndose de esta forma en un interés colectivo orientado por ideales democráticos.

Conviene diferenciar, no obstante, la competencia autónoma adquirida en un contexto de enseñanza b-learning con la autonomía de aprendizaje. Esteve, Asumí y Cañada (2005: 1) recogen el concepto general de autonomía y distinguen además entre este concepto y el de “autoaprendizaje”. Para estas autoras, el simple hecho de confrontar al aprendiz con un contexto de autoaprendizaje (la situación sin la presencia física del profesor), no garantiza en absoluto que el alumno sea autónomo. En el aprendizaje a distancia, la autonomía surgirá a medida que las interacciones a través de internet se desarrollen, sean más significativas y efectivas y el uso de las herramientas más apropiado. De esta forma la presencia social ayuda al desarrollo de la complejidad cognitiva y la independencia y aislamiento se van sustituyendo por la interdependencia y el trabajo colaborativo. Para Murphy (2007: 74) la diferencia entre estos dos conceptos es que en el aprendizaje online los alumnos además de gestionar el tiempo, el ritmo, el qué y cuándo estudiar, deben fijar también objetivos en la planificación y evaluación de su aprendizaje.

Atendiendo a esta nueva forma de aprendizaje que las nuevas tecnologías nos proporcionan, O. Juan Lázaro y J. P. Basterrechea (2003-04: 1) llaman la atención para el hecho de que será

necesario facilitar los medios suficientes para atender las necesidades del aprendizaje autónomo de los alumnos, creando escenarios de trabajo que correspondan a sus necesidades específicas, en cuanto a los contenidos, a los modos de aprender o a la flexibilidad de acceso.

Este marco conceptual, base de todo el curso, sirvió también, como se ha dicho, de opción metodológica para desarrollar la UC que constituye este estudio de caso. Dada la componente *b-learning* de la misma, fue necesaria una detallada planificación del programa para extraer el mejor aprovechamiento de ambas partes. Ya que la primera parte de la asignatura se realizó a distancia, en esta fase el alumno fue tomando contacto de forma individual con una parte de los contenidos programáticos.

En relación al papel de los materiales en la enseñanza online, para esta modalidad se elaboró un documento modelo que describía cada una de las actividades que se iban a realizar, siguiendo siempre una estructura fija para que el alumno identificase con claridad los objetivos, los recursos bibliográficos, el procedimiento, la extensión del trabajo y la fecha de entrega. En la enseñanza a distancia gran parte de la responsabilidad de la llamada *autonomización del alumnado* recae, por un lado, en los materiales (Murphy 2007: 2), pues estos tienen que compensar las necesidades de aprendizaje y favorecer que el alumnado pueda trabajar de forma individual y, por el otro, en los docentes.

La plataforma Blackboard de la Universidade do Minho alojó las actividades de esta modalidad de enseñanza. Es importante señalar que se dispuso una sesión de formación presencial previa sobre dicha plataforma para que los alumnos se familiarizasen con las herramientas de las que ésta dispone. Se intentó que las actividades fuesen variadas y explotasen algunas de las posibilidades que la plataforma proporciona. Las dos primeras se pidieron a través de la modalidad *safe assignment* y la tercera se presentó a través del *foro*, cuyos formatos, objetivos y fundamentos metodológicos presentaremos de inmediato.

El formato *safe assignment* ofrece ventajas para el docente y para el discente. Al docente le permite recibir digitalmente las tareas de los alumnos de forma clara y organizada y además posibilita la identificación de las fuentes de internet que el alumno ha consultado. Merced a ello, el docente podrá valorar cómo ha usado el alumno las fuentes de información que Internet le proporciona, si las citas han sido insertadas con rigor, si están bien documentadas o por el contrario se ha aproximado al plagio. Esta herramienta faculta al docente para conocer el nivel de madurez de sus alumnos en relación a la producción de textos escritos, pudiendo alertarlos y asesorarlos, en caso necesario, para la elaboración de un trabajo serio y riguroso. Sobre esta cuestión el profesor podría presentar una guía con las indicaciones para buscar la información y preparar y planificar mejor la tarea.

Esta primera tarea consistió en las respuestas a unas breves preguntas, cuyo objetivo consistía en que los alumnos se familiarizasen con conceptos básicos del análisis metodológico que iban a llevar a cabo. Tanto los recursos bibliográficos recomendados, como los apuntes elaborados por la docente, introducían de forma equiparada contenidos y actividades de reflexión, facilitándose así la asimilación de contenidos y la integración de teoría y práctica. Los contenidos se ilustraban con contextos con los cuales el alumno estaba familiarizado, por ejemplo, se propuso una reflexión sobre

cómo había sido el aprendizaje de su primera lengua extranjera, para que la propia experiencia de los alumnos los guiase de una forma significativa. De esa manera también se da coherencia y se valoriza la experiencia personal de cada alumno. Así pues, en esta fase de preparación de la actividad algunos de los contenidos se presentaban de forma inductiva para que fuesen ellos mismos los que coligiesen las respuestas, mientras que otros serían introducidos de forma deductiva.

En la segunda actividad se pidió a los alumnos que consultasen las fuentes bibliográficas que describían dos de los métodos propuestos y que luego elaborasen un contraste entre los mismos, basándose en los constituyentes de cada uno de ellos. En esta actividad se pretendía que los alumnos reutilizasen de forma activa los contenidos vistos en la primera actividad, llevando a cabo una comparación entre las bases metodológicas de las dos corrientes seleccionadas.

En la tercera tarea, la herramienta utilizada fue el *foro*, que permite, según Collins (2008: 10) la observación del comportamiento autónomo de los estudiantes, pues da la oportunidad de planificar y reflexionar, ambos aspectos importantes en el proceso de toma de conciencia sobre el aprendizaje. El foro es un buen exponente para ilustrar las conexiones entre la autonomía y la enseñanza a distancia pues permite plantear actividades en la cuales la pre-tarea consiste en realizar individualmente lecturas críticas sobre la bibliografía de consulta, mientras que el producto o la elaboración de la tarea en sí permite que las respuestas de los estudiantes se retroalimenten e interactúen entre sí. En estos casos, la figura del docente como moderador del foro es sumamente importante, pues contribuye a alimentar tanto la motivación intrínseca de los alumnos (el placer por aprender) como la extrínseca (el interés por la realización correcta de la tarea). El docente podrá aprovechar las participaciones de los alumnos para resaltar las contribuciones más relevantes, lo cual revelará a los alumnos el grado de atención y preocupación por su trabajo. Es necesario tener en mente que este tipo de actividades, en las que se plantea un trabajo colaborativo, no sólo entre discentes, sino también entre discentes y docente, supondrá para éste último una mayor dedicación en relación a otras actividades. Sin embargo, en la mayoría de los casos, el tiempo invertido repercutirá en el buen funcionamiento del foro y los resultados de aprendizaje a través de la modalidad no presencial de la asignatura. Asimismo, las contribuciones del profesor proporcionarán un modelo para que los alumnos aprendan a estructurar sus argumentos de forma efectiva

En el foro los alumnos elaboraron una reflexión sobre una de las corrientes metodológicas estudiadas y dejaron allí su aportación, analizando las ventajas y desventajas del método y el impacto que dicha corriente había dejado en los manuales existentes hoy en día.

Realizadas las actividades e-learning, el módulo presencial, celebrado a finales de enero y con una carga horaria de 30 horas durante una semana, comenzó con actividades de revisión y de activación de conocimientos previos, con la intención de comprobar que se había realizado una correcta comprensión de los contenidos vistos de forma no presencial y al mismo tiempo valorar la aportación de los alumnos al conjunto del grupo. Los contenidos teóricos o el desarrollo del conocimiento declarativo se trabajaron en simultáneo con pequeñas tareas de reflexión durante las clases, variando la forma de participación social en clase. Los contenidos fueron presentados de

forma inductiva y deductiva, asemejándose el aula más a un formato taller que al de la clase tradicional, dada la participación activa y organizada de los alumnos.

A medida que avanzábamos en la progresión de los contenidos programáticos, los alumnos realizaron pequeñas tareas de reflexión, análisis de materiales y se prepararon en pequeños grupos para una de las tareas finales que sería también objeto de evaluación en clase. En esta última actividad los estudiantes programaron la continuación de una unidad didáctica ya analizada. Antes de la exposición oral de los trabajos, se presentó una parrilla de observación, en la que se especificaban los objetivos y los criterios de evaluación. La intención era que los alumnos profundizaran en la naturaleza, los objetivos de la tarea y las pautas que seguiría el docente para realizar la evaluación, y de esta forma se pudiesen autoevaluar.

Con la observación de las presentaciones sobre esta tarea final, el docente obtuvo información sobre las competencias generales y comunicativas de cada uno de los alumnos, el nivel de comprensión de los contenidos programáticos y la forma de ejecución de la actividad. Además se promovió la capacidad de trabajo en equipo o colaborativo.

En relación al procedimiento de trabajo, resta decir que los seminarios presenciales complementaron la fase no presencial. Este procedimiento posibilitó un mejor conocimiento y acercamiento entre todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aportó una visión más clara sobre la actitud de los alumnos, sus motivaciones, sus aspiraciones y sus necesidades. Todo ello constituyó una fuente valiosa de información para realizar ajustes, no sólo en el funcionamiento de esta UC, sino también en el resto del curso.

A posteriori resulta oportuno realizar un ejercicio de autoevaluación como el propuesto por Jiménez Raya, Lamb y Vieira (2007: 45-47) para comprobar si la práctica docente ha promovido una enseñanza-aprendizaje de forma autónoma. Comenzaremos presentando los procesos que tuvieron lugar durante la parte de enseñanza a distancia, a través de la plataforma. En esta parte, las actividades propuestas suscitaron que el alumno aprendiese a realizar una buena gestión del tiempo disponible. De forma implícita esto pudo implicar que el alumnado realizase un ejercicio de mayor autoconocimiento, dado lo novedoso de la situación, e incluso identificase algunas características de su estilo de aprendizaje. Además de concederle tiempo para aprender a utilizar los recursos de que disponía, fue necesario que hiciesen una buena planificación de los trabajos solicitados. A todos estos procesos recién mencionados subyace el desarrollo de estrategias *metacognitivas* del aprendizaje. Y a este mismo grupo de estrategias pertenecen también las actividades en las que se propició la activación de conocimientos previos en los aprendices. En relación a la parte presencial del curso, se podría citar en este apartado el constante incentivo a que el alumnado regulase su actuación y se autoevaluase.

Algunas de las actividades propuestas durante la UC favorecían que el alumno fuese construyendo un pensamiento crítico, entrando primero en contacto con los contenidos, elaborando luego descripciones del mismo y por último estableciendo comparaciones entre varios ítems. Este procedimiento favoreció el desarrollo de estrategias *cognitivas* en las cuales los estudiantes debían utilizar técnicas como la elaboración, la inferencia o la inducción y la deducción. El desarrollo del

pensamiento crítico se puede desarrollar tanto a través de la enseñanza a distancia, como de forma presencial, pues en ambas el alumno puede ser alentado a realizar preguntas o reformular ideas como medio para comprobar si su comprensión del tema es el adecuado. En este sentido, el individuo intenta construir conocimiento y competencias nuevas a partir de sus experiencias previas a partir de la integración con otros individuos. De esta forma, cognición, interacción y aprendizaje se encuentran estrechamente unidos [Nausbaum, 1996 (apud Esteve, Arumí y Cañada, 2005)].

Tanto en el ejercicio propuesto en el foro, como en varias de las tareas presentadas en el curso presencial se trabajaron estrategias *socio-afectivas*, con la intención de valorar de manera positiva las aportaciones de cada alumno al gran grupo, trabajando de forma colaborativa, animándolos a participar o a que presentasen la tarea final en el curso presencial de forma relajada.

En relación al desarrollo y mantenimiento de la *motivación* del alumno, actividades como la participación en el foro pueden ser igualmente una buena oportunidad para que la retroalimentación del profesor contribuya a desarrollar la motivación, haciendo que los alumnos se sientan valorados por sus contribuciones, se animen a participar de forma proactiva y aprovechen las tareas como oportunidades de aprender a través del proceso.

Así pues, ha quedado patente cómo a través de las tareas propuestas, del procedimiento y diseño de las clases se han trabajado diferentes *estrategias* que contribuyen a que el alumnado participe de forma activa y desarrolle un aprendizaje responsable. En este sentido, algunas de las afirmaciones de Oxford (1990: 9) acerca de las estrategias de aprendizaje se pueden ver aquí reflejadas: pueden ser enseñadas, contribuyen a desarrollar la autonomía, aumentan el papel de los profesores y están orientadas a resolver problemas.

Tras este repaso por una de las UC, como muestra representativa del posgrado en su primer año de funcionamiento, cabe concluir que todavía es prematuro realizar una evaluación amplia del curso, no obstante, los resultados de las consultas llevadas a cabo en el primer semestre para conocer la opinión de los alumnos sobre el curso han sido altamente satisfactorios. Con todo se han detectado áreas que deben ser fortalecidas en próximas ediciones:

- Una mayor coordinación intra e inter curricular, que recaerá en la figura del Coordinador Pedagógico.
- Una mayor concertación metodológica de las UC's y de la carga de trabajo prevista para todas ellas.
- Crear un documento inicial que indique, no sólo información instrumental, sino buenas prácticas de aprendizaje *e-learning*, investigativas... que minimice las consecuencias del aprendizaje a distancia.
- Desarrollar el papel de los docentes como promotores de la autonomía de los alumnos a través de su actuación y del papel de los materiales de enseñanza-aprendizaje. Para la actualización de estos últimos se podrían introducir guías de reflexión sobre objetivos y dificultades de la tarea, las necesidades de aprendizaje de cada alumno y una adecuada planificación y toma de decisiones sobre su aprendizaje.

- Creación de un cuestionario metacognitivo en el que los alumnos analizaran su trabajo autónomo desde varios prismas: concienciación de problemas y dificultades, análisis de las estrategias y recursos utilizados para solucionar sus dificultades, valoración global del trabajo de autoaprendizaje o la verbalización de necesidades que han ido surgiendo a lo largo de la realización del trabajo.

Notas

1. Este proyecto parte también de una concepción modular e integral de la formación del profesorado. Así está previsto un Mestrado en ELE y las etapas presenciales están también acreditadas como formación continua, a fin de permitir al alumno/profesor convalidarlas en el ámbito de la enseñanza reglada, en caso de que desarrolle su actividad profesional en este contexto educativo.

2. A continuación se detallan los objetivos de la UC:

- a) Reconocer diacrónicamente los diferentes métodos para la enseñanza/aprendizaje de LE/L2.
- b) Analizar la fundamentación teórico-práctica de los referidos métodos.
- c) Conocer y aplicar los fundamentos de la metodología comunicativa.
- d) Elaborar la programación de un curso de lengua a partir de documentos como el MCERL (2001) y PCIC (2006/7).

Referencias bibliográficas

- Collins, H. (2008). *"Distance learning, autonomy development and language: discussing possible connections"*. <http://www.scielo.br/pdf/delta/v24nspe/08.pdf> (Disponible el 15 de abril de 2011)
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (2001). Strasbourg: Council of Europe. <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco> (Disponible el 15 de abril de 2011).
- Esteve, O., M. Arumí y M. D. Cañada (2005). "Hacia la autonomía del aprendiz en la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito universitario: el enfoque por tareas como puente de unión entre el aprendizaje en el aula y el trabajo en autoaprendizaje". Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. <http://www.publicacions.ub.es/revistes/bells12/PDF/art05.pdf> (Disponible el 15 de abril de 2011).
- Instituto Cervantes (2006-7). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T. y Vieira, F. (2007). *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe. Towards a Framework for Learner and Teacher Development*. Dublin: Authentik.
- Juan Lázaro, O. y J. P. de Basterrechea (2003-04). "El aula, la enseñanza semipresencial y a distancia: el aula virtual de Español en Internet", Instituto Cervantes de Madrid. http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas03-04/8-JuanBasterrechea.pdf (Disponible el 15 de abril de 2011).
- Murphy, L. (2007). "Supporting learner autonomy: theory and practice in a distance learning context". In D. Gardner, (ed.). *Learner Autonomy 10: Integration and support*. Dublin: Authentik (pp. 72–92). <http://en.scientificcommons.org/22543280> (Disponible el 15 de abril de 2011).
- Oxford, Rebecca L. (1990). *Language learning strategies, What every teacher should Know*. Boston Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira: uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Tese Doutoral. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.