

## REFERÈNCIES [consulta 12/2006]

DORADO (2005), C.: *Vídeos sobre la pizarra digital*.

<http://mem.uab.es/videos/>

MARQUÈS (2002), P.: *La pizarra digital en los contextos educativos*.

<http://dewey.uab.es/pmarques/pizarra.htm>

## PREPARANDO EL CAMINO HACIA LA AUTORREGULACIÓN EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA: LA FUNCIÓN DE LA MEDIACIÓN Olga Esteve Ruescas y Marta Arumí Ribas Universitat Pompeu Fabra

### 1. Introducción

En el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras se aprecia en los últimos tiempos un gran interés por los procesos autorreguladores. Observamos, por ejemplo, como paulatinamente la autorregulación se está convirtiendo en un elemento integrante del proceso de enseñanza y aprendizaje. Ello es así porque se ha ido consolidando el peso de una enseñanza y aprendizaje más basadas en el profesor a un reconocimiento de la importancia de una enseñanza más centrada en el aprendiz y en su contexto de aprendizaje.

Esta visión del aprendizaje proviene de los supuestos teóricos que encontramos en las teorías actuales de aprendizaje, también de lenguas extranjeras, según las cuales el aprendiz puede mejorar su capacidad para aprender a través del uso activo de estrategias motivacionales y metacognitivas, puede seleccionar proactivamente los ambientes más facilitadores del aprendizaje y puede jugar un papel significativo en la elección de la forma y la cantidad de instrucción que necesita (Zimmerman et al., 1989). En definitiva, se trata de un aprendizaje que promueve la autorregulación.

Mayor et al. (1993: 31) definen el aprendizaje autorregulado como todo aquel en el que los usuarios son participantes activos –metacognitiva, motivacional y conductualmente- en su propio proceso de aprendizaje, en el cual existe una retroalimentación informativa autoorientada que permite el control de este proceso.

Como se desprende de esta definición, la conciencia y el control, por un lado, y la interacción, por el otro, son los pilares fundamentales de la autorregulación. A su vez, ésta no se puede desvincular de los procesos de evaluación en el aula. El tipo de evaluación que se aplica (sea cual sea el campo del conocimiento) está estrechamente relacionada con la concepción que se tenga del aprendizaje y, consecuentemente, de la metodología a aplicar.

En este sentido, en este artículo pretendemos abordar las consecuencias inmediatas que las teorías más actuales de aprendizaje tienen sobre los procesos autorreguladores, tanto en el nivel conceptual como en su aplicación en el aula, sobre todo en lo que respecta al traspaso del control del proceso al alumno. Para ello partimos, en primer lugar, de las concepciones generadas que se tienen respecto a lo que significa el proceso de aprendizaje y lo que éste comporta. Seguidamente, y a partir de los principios teóricos tratados, presentaremos una propuesta didáctica para trabajar el ámbito de la autorregulación desde una perspectiva más centrada en el aprendiz y dirigida, sobre todo, a co-responsabilizarlo en este proceso.

## 2. El concepto de autonomía y su relación con los procesos de autorregulación

En el título de una de sus más importantes publicaciones *Interactian in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity*, Leo van Lier (1996) alude a la estrecha relación que se da entre autonomía y conciencia (awareness). Desde el curriculum de los tres AAA (como lo denomina van Lier), el concepto de *awareness* o 'conciencia' abarca no únicamente al conocimiento lingüístico, sino también el conocimiento relativo al aprendizaje. Y, según Little (1997), no puede haber autonomía sin una implicación consciente en el aprendizaje, ya que su finalidad básica consiste en preparar a los alumnos para un aprendizaje "de por vida". La autonomía, en este sentido, se entiende como la capacidad de tomar decisiones, actuar de forma independiente y reflexionar de manera crítica y objetiva. Para Little, si la autonomía se convierte en el eje vertebrador de la instrucción escolar, "conscious reflection will necessarily play a central role from the beginning, for the simple reason that all formal learning is the result of deliberate intention" (Little, 1997: 94). Esta reflexión consciente incluye tanto los conocimientos y saberes como los procesos necesarios para adquirirlos y ho de conducir necesariamente a un proceso de autorregulación, sin el cual es imposible alcanzar el aprendizaje de por vida (Kampillon, 1997).  
Ahora bien, de inmediata se plantea la cuestión de cuál es la acción o las acciones pedagógicas que mejor fomentan la autonomía. Encontramos respuestas en los principios de la teoría sociocultural del aprendizaje (también denominada *sociocultural constructivism*: Lantolf, 2000; Lantolf, 2002) la cual postula que el aprendizaje construye nuevos significados y conocimientos mediante la interacción con su entorno. Esta teoría aporta la visión que, según Vygotsky, los humanos tienen "la capacidad de regular sus propios procesos mentales, incluyendo la memoria, la atención, la planificación, la percepción, el aprendizaje y el desarrollo" (Lantolf, 2002: 84). El concepto fundamental de

Preparando el camino hacia la autorregulación en la clase de lengua extranjera: la función de la mediación

la teoría es el de la mediación: a través de la interacción con otras personas se fomentan procesos cognitivos superiores que favorecen el aprendizaje. Ello significa que un alumno puede progresar paulatinamente de un estado inicial a otro un poco más avanzada interactuando con otros iguales o un poco más expertos (alumnos y/o profesores). Desde esta perspectiva, la importancia de la interacción no radica tanto en su dimensión comunicativa propiamente dicha (la transmisión y recepción de mensajes) cuanto en su dimensión cognitiva: como a través del lenguaje se fomentan procesos de aprendizaje. Aquí se sitúa el concepto de *collective scaffolding* (o *andamiaje colectivo*):

"(...)... la comunicación, es decir, la actividad de hablar (que también incluye escribir), no se refiere a enviar y recibir información o expresar pensamientos, la visión que se adopta en lingüística y lingüística aplicada, sino que se refiere a la regulación o como lo expresó Vygotsky (1997), la "mediación" de la actividad humana bien sea de naturaleza práctica o intelectual." (Lantolf, 2002: 84).

Este nuevo valor que se adjudica a la interacción está estrechamente relacionado con los procesos subyacentes a la autorregulación.

## 3. De la heteroregulación a la autorregulación: la importancia de la función mediadora del docente

El salto hacia la autorregulación no es espontáneo, sino que es fruto de un proceso, se produce de forma lenta y gradual, y sólo con la ayuda de elementos externos que fomentan la mediación y el diálogo externo e interno (Lantolf & Thorne, 2006).

Para Vygotsky, el desarrollo cognitivo procede siempre del mundo externo, social, hacia el mundo interno. En este sentido, no se llega a la autorregulación o a la actividad intramental sin una fase previa de heteroregulación o actividad intermental. Es paulatinamente, a través de la interacción y de la mediación de ciertos instrumentos, como uno llega a autorregularse. En palabras de Leontyev (1981: 55-56):

The tool mediates activity and thus connects humans not only with the world of objects but also with other people. Higher psychological processes unique to humans can be acquired only through interaction with others, that is, through interpsychological processes that only later will begin to be carried out independently by individual.

Apunta Vygotsky que el discurso es la herramienta psicológica o través de la cual se da la mediación. Y el discurso no constituye únicamente una representación externa de las ideas, ni lo expresión en voz alta de ideas que existen en la mente y que están esperando tomar forma en las palabras. Subrayo que mientras uno habla, o escribe, va configurando sus ideas y construyendo conocimiento. Por ello, el discurso, más allá de su función comunicativa, tiene una función privada, de organización y realización de la actividad mental.

Las teorías más recientes del campo de la psicopedagogía destacan cada vez más la función mediadora del docente para allanar el camino hacia la autorregulación. La esencia de esta función radica en transferir paulatinamente a los aprendices el control y la conciencia de cada actividad educativa (Monereo, 1995), de tal suerte que éstas interioricen o se apropien del significado de los contenidos curriculares tratados para poder llegar a emplearlos de forma independiente. Según Esteve & Arumi (2006), la función mediadora a la que aludimos comporta por parte del docente enseñar al alumno a llevar a cabo un seguimiento del propio proceso de aprendizaje. Y ese fomento del 'aprender a aprender' se puede concretar de la forma que especificamos en las siguientes subpartidos.

### 3.1. 'Desmenuzamiento' y transparencia de los criterios de evaluación o corrección de actividades concretas

Lo co-responsabilidad del proceso de aprendizaje es posible si tanto aprendices como docentes "juegan con las mismas cartas". Ello significa que el alumno tiene que estar en todo momento informado no sólo de los objetivos del curso sino también, y sobre todo, de la manera cómo serán corregidos sus trabajos o tareas o cómo será evaluado. No debemos confundir este postulado con la idea de que basta con transmitir o los alumnos la puntuación de cada prueba a la forma de corregirla de manera general. Para que el aprendiz comparta realmente los criterios y se los apropie, así como para que le sean útiles durante el proceso de ejecución de la tarea de aprendizaje, el docente debe:

- a) explicitar los aspectos, los puntos, los niveles, etc. que va a corregir y cómo los va a corregir. Un ejemplo sería, en una tarea de producción escrita:
  - corrección gramatical: buen uso de ...../corrección sintáctica/ortografía, etc.
  - riqueza de vocabulario: se repite mucho/vocabulario

básico/incorporación de vocabulario nuevo, etc.

- coherencia y cohesión del texto: buena organización, buen uso de los conectores, por ejemplo, temporales

b) utilizar el listado desmenuzada con los criterios de corrección como el presentado en a) como instrumento de mediación. Entramos aquí en unos instrumentos autorreguladores que pueden acompañar la ejecución de las tareas de aprendizaje: las pautas metacognitivas (Arumi 2006) y las denominados SCOBAs (Galperin, 1992). Se trata, como veremos a continuación, de instrumentos que van más allá de la explicitación de las correcciones del docente.

### 3.2. Introducción de instrumentos autorreguladores que acompañan la ejecución de tareas de aprendizaje

Los instrumentos de autorregulación se presentan generalmente en forma de guías escritas en las que aparecen los aspectos que un alumno debe tener en cuenta en el momento de enfrentarse a una tarea de aprendizaje concreta, ligado siempre a una habilidad (leer, escuchar, escribir, etc.)<sup>1</sup> y a un contenido (en este caso, lingüística). Sería la puesta en papel de las ayudas o instrucciones que las docentes damos generalmente de forma oral para que el alumno pueda llegar a realizar la tarea con éxito (por ejemplo, 'Fíjate que en alemán el verbo está al final, búscala, si no, no entenderás el sentido de la frase', etc.).<sup>1</sup> En general, este tipo de ayudas corresponden a diferentes tipos de estrategias de aprendizaje, pero no sólo generales (por ejemplo, para la comprensión global de textos) sino muy concretas, ligadas a géneros textuales o a aspectos morfosintácticos y pragmáticos o léxicos muy concretas.

Las guías a las que hacemos referencia no deben presentarse en forma de 'instrucción' como aparece en el ejemplo presentado, si no en forma de interrogación en primera persona, como si la pregunta se la formulase el mismo alumno. Si reformulamos el ejemplo de arriba quedaría de la siguiente manera: ¿He buscado el lugar del verbo en la frase para poder entender el sentido de la misma?

Los sistemas de enseñanza por interrogación (Manera et al 1998) consisten en plantear un conjunto de cuestiones que inciden en las principales variables de un proceso de aprendizaje ligado a una tarea, de manera que la respuesta que reclaman facilita su resolución. Y se refleja en el hecho de que, cuando estas interrogantes se centran en las acciones mentales o en los procesos que hay detrás de estas acciones, hablamos de interrogación cognitiva y metacognitiva. Como veremos, existen instrumentos

1. Véanse al respecto los ejemplos en el anexo.

autorreguladores más encaminadas hacia los contenidos que son objeto de estudio (SCOBAS cognitivos) y otras que pretenden hacer reflexionar al aprendiz sobre los pasos o las operaciones mentales que le pueden ayudar para poder llevar a cabo una actividad o tarea determinada (pautas metacognitivas).

Respecto a este tipo de interrogación, Manereo et al. (1998) apuntan la existencia de dos grandes modalidades que habitualmente se utilizan de forma complementaria:

- la interrogación externa que formula el profesor como si se tratase de una ayuda con el fin de comprender y responder mejor a la materia
- y la autorregulación que el propio alumno se administra en calidad de guía interna que le permite controlar y mejorar su aprendizaje.

En la práctica, afirma, la primera suele ir antes y provocar la segunda favoreciendo así la apropiación gradual y la automatización de los interrogantes por parte del alumno en el camino hacia su emancipación cognitiva.

Por otro lado, este autor ve en las guías de interrogación una forma a través de la cual el profesor puede ofrecer modelos de interrogación que facilitan al aprendiz la reflexión sobre su proceso cognitivo. La finalidad de estos modelos es que, cuando posteriormente los alumnos trabajen de manera independiente, sean capaces de elaborar sus propias guías que les permitan reflexionar sobre sus decisiones.

### 3.2.1. SCOBAS cognitivos

El concepto de SCOBAS (Negueruela, 2003) proviene de la aplicación que investigadores en didáctica de lenguas extranjeras del grupo vygotskiano norteamericano han hecho de un concepto acuñado por un discípulo de Vygostky, Galperin (1992). La definición que hace Galperin de SCOBAS es la siguiente: 'Schema for Complete Orienting Basis of an Action'.

Este instrumento está relacionado con el contenido del objeto mismo de estudio, en nuestro caso concreto, con la gramática y el léxico. Se trata de la presentación ordenada, en forma de esquema y de guía de interrogación de los contenidos gramaticales y léxicos relacionados con el trabajo sobre un objetivo comunicativa específica.

Un ejemplo sería: El objetivo de la unidad didáctica es 'Global- und Detailverständnis von deskriptiven Texten, die Vorgänge beschreiben, wie

Kochrezepte, Gebrauchsanleitungen und Kurznachrichten' (más adelante especificamos cómo deben formularse objetivos de aprendizaje para que den cabida al uso de este tipo de instrumentos de autorregulación). Para elaborar la ayuda cognitiva, el docente debería plantearse primero, cuáles son las estructuras gramaticales y léxicas que nos pueden ayudar a 'describir procesos' ('Vorgänge beschreiben'), y ello a partir de la información que encontramos en gramáticas funcionales (en el caso de alemán, por ejemplo, en gramáticas del tipo 'Textgrammatik' de H. Weinrich, o 'Grammatik in Feldern', de Buscha et al). Según estos autores, para describir procesos en lengua alemana tenemos más de un tipo de recurso verbal, y ello dependiendo en parte del género textual, tal como representamos de forma sucinta en el esquema siguiente:

### Vorgänge beschreiben

Textsorte?	Sprachmittel
Gebrauchsanleitung	Passiv
Kurznachricht	Passiv-Ersatzformen (-bar, sich lassen, etc.)
Populär-wissenschaftlicher	Modalfactor??
Text	Etc.
	Präfixe

La presentación de los contenidos gramaticales en forma de esquema debería no sólo presentarse sino habría que distribuirla a los alumnos en forma de fotocopia, para que en el momento de realizar la tarea tengan siempre a mano 'las explicaciones del profesor' y las utilicen activamente para poder alcanzar el objetivo de la misma. Para ello podemos utilizar los sistemas de interrogación.

Un aspecto esencial del trabajo con SCOBAS cognitivas es que rompen con la presentación tradicional gramatical, que va de lo más sencillo a lo más complicado y se presenta de forma fragmentada. Este tipo de esquemas deben dar la información – naturalmente ajustada al nivel del alumno – de la forma más completa posible. Cuando hablamos de ajuste no nos referimos a un ajuste de nivel en el sentido de anular aspectos que podríamos considerar 'difíciles gramaticalmente' (como podría ser en nuestro ejemplo el caso del

factor modal de ciertos sufijos com '-bar' ); entendemas par ajuste el hecho de que la presentación y la explicación de la misma se adecúe al nivel del alumno, se haga de la forma más sencilla, concreta y transparente posible.

En el anexo presentamos varios SCOBAs para el aprendizaje de los recursos gramaticales necesarios para comprender 'instrucciones de uso'.

### 3.2.2. Pautas metacognitivas

La pauta metacognitiva (Arumí 2006) es un instrumento a través del cual se puede transferir al aprendiz, paso a paso y de forma sistemática, no el control de una actividad global, sino el control de las procesos cognitivos o de las operaciones mentales que tienen lugar en una tarea relacionada con una habilidad concreta.

Las objetivos concretas de trabajo con pautas metacognitivas son (Arumí 2006 y Arumí en prensa):

- Que, dentro de la globalidad del proceso, los aprendices puedan diferenciar y, par tanto, reflexionar sobre aspectos muy concretas del trabajo lingüístico, como son los que resultan de trabajar con géneros y tipologías textuales
- Que los aprendices puedan verbalizar sus reflexiones sobre el aprendizaje, pero no de forma global sino concisa y relacionada con destrezas específicas
- Que cada uno pueda apreciar cuál es su progreso y también todas los aspectos en las que no se han obtenida los resultados esperados. Y ella es posible porque no es una evaluación global ni general sino una constatación de una acción determinada ("Comprenda recetas en alemán porque entienda....."). Este aspecto está estrechamente relacionado con los descriptores de competencias que encontramos en el Marco Común Europeo de Referencia y el Portfolio Europeo de las Lenguas.
- Que se puedan centrar en las carencias y en los errores con respecto a las diferentes competencias.
- Reforzar en el alumna los aspectos que domina y pedirle la explicitación de las estrategias que considera positivas.
- Al misma tiempo la pauta puede ser un punto de referencia en el momento de tomar las diversas decisiones por los que hace falta optar en el ejercicio de la interpretación.

Preparando el camino hacia la autorregulación en la clase de lengua extranjera: la función de la mediación

- Las pautas posibilitan un seguimiento dinámico del proceso de aprendizaje porque cubran un período larga de tiempo.

Desde nuestra punto de vista, las pautas metacognitivas tienen que ser la más sencillas y concretas posibles y tienen que llevar al alumna, a través del "desmenuzamiento previa del proceso", a formularse explícitamente las características y sobre todo de los pasos concretas que tiene que ir abordando en la tarea que está llevando a cabo.

La pauta debe dar pie a un proceso dialógico, del aprendiz con él mismo (diálogo interior), pero también del aprendiz con el profesor y con sus compañeras. La pauta es la forma como el docente guía la reflexión sobre la tarea y la manera como los aprendices dan también *feedback* al docente, que después podrá hacer los reajustes necesarios a partir de la información recibida. Aunque las pautas son un encargo del docente, tal y como apunta Bakhtin (1981), cuando escribimos (en este caso) o hablamos, dirigiéndonos a otra persona, lo que estamos haciendo también es hablar con nosotras mismos. ¡Y verbalizar contribuye a la clarificación de las ideas!

### La elaboración de las pautas metacognitivas y su aplicación

Queremos ahora centrarnos en los elementos que, según T. Ribas (2000), permiten describir el funcionamiento y la utilidad de las pautas. Esta autora señala que la realidad de las prácticas educativas proporciona una gran diversidad de pautas y un abanico muy amplio de maneras de utilizarlas.

Las pautas metacognitivas se pueden introducir en diversos momentos del proceso de aprendizaje. Con respecto a su elaboración, el docente la puede hacer previamente y después dar las pautas a las alumnas para que trabajen a bien la elaboración puede ser conjunta, entre docente y aprendices, como tarea de clase.

Como bien apunta T. Ribas (2000), la presentación y el formato de la pauta pueden conducir al alumno hacia diferentes tipos de respuesta. Hay diversidad de pautas, desde las que no interactúan de manera explícita con el lector hasta las que llevan a la acción, pasando por las que dialogan con el escritor. En cuanto a la orientación de la respuesta, algunas pautas refuerzan los aspectos que el alumna domina, pidiendo explicitar las estrategias que considera positivas. Otras, en cambio, ponen más énfasis en las carencias o en los errores. En cualquier caso explicitan las operaciones cognitivas que deben ayudar al alumno a realizar una acción concreta (una tarea) con éxito.

¿Cuál es el marco de aprendizaje más idóneo para el trabajo con pautas metacognitivas y cómo debe ser la intervención del docente?

Una acción pedagógica de estos característicos no puede presentarse de forma aislada sino como parte integrante de una globalidad y de un marco de aprendizaje. En este sentido, partimos de la teoría de Galperin (1992a, 1992b) que describe el aprendizaje como una actividad orientada hacia el objeto, como un proceso en el cual la acción (el hecho de hacer algo, en este caso con la lengua: leer, narrar, etc.) pasa por distintas fases.

Concretamente, subraya la importancia de la existencia de cuatro fases en el proceso de apropiación de las operaciones mentales para dominar la acción (para poder por ejemplo, entender exitosamente un texto o producirlo: 1) la orientación; 2) el pensamiento comunicativo; 3) el pensamiento dialógico y 4) la actuación mental.

Estas cuatro fases se pueden contemplar en una secuencia didáctica que parte de la orientación. ¿Qué conlleva la orientación por parte del docente?:

a) En primer lugar, la formulación del objetivo de aprendizaje de la forma más detallada posible, como en el siguiente ejemplo: "Describir en alemán por escrito, en forma de folleto informativo, el proceso de elaboración de las tapas españolas para poder informar a estudiantes Erasmus". Si analizamos el tipo de formulación, veremos que el objetivo de aprendizaje lingüístico se presenta atendiendo a: un objetivo comunicativo ligado con una destreza determinada (expresión escrita), especificando el tipo de texto ('describir' >> texto descriptivo-informativo) así como, y ello es muy importante, el género textual (folleto). Un ejemplo para la clase de alemán de lengua extranjera sería el siguiente:

*Global- und Detailverständnis von deskriptiven Texten, die Vorgänge beschreiben, wie Kochrezepte, Gebrauchsanleitungen und Kurznachrichten*

El tipo de texto da cuenta de la función primordial del texto como vehículo de comunicación, es decir, de su uso funcional. Por su parte, el género textual vehicula el uso comunicativo con su contexto de uso, con la situación comunicativa concreta (de ahí su importancia). Finalmente, si partimos de estos dos parámetros nos será más fácil trabajar la gramática desde su función en el texto, pero que los aprendices entiendan que las estructuras gramaticales y léxicas sirven siempre para construir significados y sólo adquieren sentido dentro de un contexto de

uso, que es el que ofrece el texto (tipo de texto y género textual).

b) En segundo lugar, que invite al alumno a producir el texto o no habiendo recibido ninguna instrucción al respecto. Ello demuestra que el alumno:

- active todo su conocimiento lingüístico y procedimental previo, dentro del cual se sitúan los esquemas mentales que hacen referencia al conocimiento lingüístico implícito relacionado con situaciones de la vida cotidiana y que da cuenta de los 'rituales sociales y consecuentemente lingüísticos' que tienen lugar en aquellas (como, por ejemplo, como transcurre una visita al médico o la compra de billetes de tren, etc.). Dentro de este conocimiento lingüístico implícito se encuentran los distintos géneros textuales con los que los aprendices adultos se han enfrentado a lo largo de su vida (artículo de periódico, etc.).

- se sitúe en su 'punta de partida' a nivel de competencia lingüística, o dicho de otra manera, se sitúe en lo que ya es capaz de hacer por sí mismo de forma independiente con respecto a la tarea de aprendizaje a la que se enfrenta y, por lo tanto, respecto al objetivo u objetivos concretos de aprendizaje a alcanzar. En otras palabras, ayuda a que el alumno autoidentifique su Zona de Desarrollo Próximo. Por así decirlo, el alumno 'se pone a prueba' para ver la que es capaz de hacer. Y ello es necesario para que, una vez realizada la secuencia didáctica en la que se trabaja el objetivo de aprendizaje concreto, pueda comparar dos instantáneas del proceso de aprendizaje relacionado con ese objetivo o lo que es lo mismo, 'en qué ha avanzado' exactamente respecto a su punto de partida.

La segunda fase de la secuencia consistiría en lo que Galperin denomina pensamiento comunicativo y dialógico. Las actividades reflexivas (individuales o en grupo) desencadenadas por la incorporación del trabajo con la pauta promueven la interacción con los otros y con uno mismo. Y es así como se verbalizan los procesos cognitivos y metacognitivos.

Por último, la fase final de este proceso consistiría en el momento en el cual la acción más completa, que se deriva del trabajo con los contenidos incorporados por el docente y/o el libro de texto, se ha integrado de tal forma que se ha convertido en un acto mental. En este sentido, el aprendiz puede aplicar lo aprendido a situaciones similares en base a la experiencia adquirida.

Para el trabajo con pautas metacognitivas hace falta tener en cuenta que (Arumí 2006 y Arumí en prensa):

- Las pautas se integren, lo máximo posible, en la actividad puntual del alumno en el ámbito de marcas u objetivos más amplias en las que la pauta puede adquirir significado de manera adecuada. Véase al respecto las propuestas didácticas que aparecen en Esteve 2000 y Esteve et al 2002 .

- Es importante posibilitar la participación de todos los alumnos en la elaboración de las pautas.

- Es importante que los alumnos trabajen conjuntamente con los resultados obtenidos individualmente con las pautas, o bien que trabajen en grupo con una misma pauta.

- Es importante utilizarlas periódicamente para que, con el tiempo, lleguen a formar parte de los materiales del alumno y éste las utilice regularmente.

- Es importante incluir las en el currículum, tanto en el externo, que establece la programación como en el interno, es decir, hacerlas aparecer o mencionarl as en todas las situaciones que se van dando, también en lo que no está planificado.

- Es importante promover, cuando ya hace un tiempo que se trabaja con pautas, el uso autónomo de éstas.

- Es importante integrarlas en un entorno de aprendizaje basado en el fomento de los principios socioconstructivistas de la interacción y co-construcción de conocimientos y del fomento de la autonomía. En una docencia en la cual las representaciones y los conocimientos interiorizados de las aprendices ocupen un lugar privilegiado.

- A través de las pautas el docente está trabajando en los ZDP (Zonas de Desarrollo Próximo)<sup>2</sup> de los alumnos y les está ofreciendo ayuda pedagógica (Onrubia 1993). Por tanto, debe tener en cuenta los esquemas de conocimientos de los alumnos en relación con el contenido de aprendizaje tratado y tomar como punto de partida los significados y los sentidos de las que disponen los alumnos en relación con aquellos contenidos. Al mismo tiempo, tiene que provocar retos que lleven al alumno a cuestionarse estos significados y sentidos con el objetivo de modificarlos cuando sea necesario.

- Si bien las pautas tienen que estar muy guiadas al inicio, el objetivo es que gradualmente esto guía pueda ir desapareciendo hasta que se pueda llegar a un momento en el que se pueda prescindir de ellas y las pautas se puedan retirar.

- El profesor puede utilizar el trabajo con las pautas como base para las

2. El concepto de Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1978) hace referencia al estado cognitivo del alumno que puede transformarse o partir de la interacción con otros. Según los principios vygotskianos, durante el aprendizaje se construyen dos niveles de desarrollo: uno actual que representa aquello que el alumno sabe y sabe hacer por sí mismo y otro potencial, que representa lo que el alumno puede ser capaz de hacer a partir de la ayuda que recibe de otros.

3. Para más información al respecto remitimos a: <http://www.mec.es/programas-europeos/planiilla.jsp?id=343>

Preparando el camino hacia la autorregulación en la clase de lengua extranjera: la función de la mediación

tutorías. Una vez que los estudiantes han reflexionado en las pautas sobre las tareas realizadas, necesitan, como mínimo durante el primer tiempo de familiarización con el instrumento, o alguien que corrobore y que guíe si las reflexiones llevadas a cabo son o no las acertadas. Por ejemplo, necesitan la intervención externa de alguno más experto que les ayude a planificar cómo avanzar a partir de todo lo que han detectado.

#### 4. Consideraciones finales

Para finalizar, quisieramos insistir en el hecho de que el uso de ambos instrumentos, pautas metacognitivas y SCOBAs, no puede ser puntual y aislado. Su uso está relacionado, como decíamos al principio, con un planteamiento de la evaluación y metadadológica, con lo que los otras denominamos la 'evaluación compartida'. Y en este sentido, consideramos - así nos lo han demostrado distintas experiencias en el aula - que las pautas y las SCOBAs se pueden incorporar al mismo tiempo que el Portafolio Europeo de las lenguas. La razón estriba en que el Portafolio también se considera un instrumento para el fomento de la conciencia del propio aprendizaje

No vamos a extendernos en esto presentación en el Portafolio.<sup>3</sup> Sólo queremos destacar la función de una de sus partes, el denominado dossier. Como es ya conocido, el dossier que contiene el Portafolio Europeo de las lenguas tiene como función la recopilación de todos los documentos significativos que dan cuenta del proceso de aprendizaje de cada uno así como de sus progresos. Es como una especie de carpeta que por un lado sirve para autoevaluarse y reflexionar sobre el propio proceso; por otro, como muestra o evidencia del nivel de competencia que cada alumno ha alcanzado, represento "la autorrodiografía" del alumno. Las funciones específicas que puede adoptar el uso del dossier son las siguientes:

1. Analizar el propio proceso de aprendizaje, a partir del análisis de todos los documentos que contiene (producciones del alumno u otros).
2. Reflexionar sobre las habilidades y los conocimientos que se van adquiriendo o lo larga del proceso a través de la recogida de las propias producciones (tanto escritas como orales) y de lo recogida de todos las pautas metacognitivas y SCOBAs.
3. Ayudar a establecer un diálogo evaluador entre alumno y profesor y favorecer así una interacción simétrica en la entrevista-tutoría. Entendemos por entrevista-tutoría el encuentro periódico entre el aprendiz y el docente para revisar objetivos, evaluar el proceso de

aprendizaje seguida y el trabajo realizado y para planificar el trabajo a realizar en las próximas semanas. En este espacio y para este tipo de interacción recomendamos altamente que el aprendiz parta de su trabajo con las pautas metacognitivas.

4. Consecuentemente, fomentar procesos autorreguladores a partir de la conciencia sobre las propias evidencias (¿Qué hago bien?, ¿qué hago mal?, ¿dónde tengo que mejorar?, ¿dónde tengo evidencias de lo que hago bien o de mis puntos débiles?, ¿En qué he mejorado concretamente respecto al objetivo X?, etc.).

Todo lo apuntado, conforma una metodología para que el alumno sepa autoidentificar su Zona de Desarrollo Próximo y aprenda a trabajar en ella, o lo que es lo mismo, aprenda a autocontestarse dos preguntas claves en cualquier aprendizaje:

¿Cuál era mi punto de partida respecto al objetivo concreto de la tarea o tareas?

¿Hasta dónde he avanzado hasta hay respecto a ese objetivo concreto?

Preparando el camino hacia la autorregulación en la clase de lengua extranjera: la función de la mediación

## BIBLIOGRAFÍA:

ARUMÍ (2006), M.: *Incidència d'una acció pedagògica dirigida a l'autoregulació. Dos estudis de cas a l'aula d'iniciació a l'aprenentatge de la interpretació consecutiva*, Tesis doctoral, Departament de Traducció y Filología de la Universitat Pompeu Fabra. Publicada en <http://www.tdx.cbuc.es/>

ARUMÍ, M. (en premsa): "Lo práctica reflexiva en la formación de intérpretes", Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación.

BAKHTIN (1981), M.M.: *The Dialogic Imagination, Four Essays*. Bakhtin, M.M. y Holquist (eds.), Austin TX, University of Texas Press.

ESTEVE (2000), O.: "La gramàtica en l'ensenyament de llengües estrangeres o adults". En Camps, A. (Coord.), *Gramàtica o l'aula*, Barcelona, Groó.

ESTEVE (2002), O. et al.: "Los aprendices como analistas del discurso". En Cots, J.M. & Nussbaum, L., *Pensar la dicho: la reflexió sobre la lengua y la comunicació*, Lleida, Milenio.

ESTEVE (2006), O. y ARUMÍ, M.: "Instrumentos per al foment dels processos autorreguladors en situacions diverses d'aprenentatge", Generalitat de Catalunya, Departament de la Presidència, Secretari de Política Lingüística.29-61.

GALPERIN (1992a), P.I.: "The problem of activity in soviet psychology", *Journal of Russian and East European Psychology*, 30 (4), 37-59.

GALPERIN (1992b), P.I.: "Stage-by-stage formation as a method of psychological investigation", *Journal of Russian and East European Psychology*, 30 (4), 69-80.

LANTOLF (2000), J.P.: *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford/New York, Oxford University Press.

LANTOLF (2002), J.P.: "La enseñanza de la lengua como comunicación". En *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*, Aulas de verano, Instituto Superior de Formación del Profesorado, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura i Deporte, págs. 83-95.

LANTOLF (2006), J.P. & Thorne, S.: *Sociocultural Theory and the Genesis*



of *Second Language Development*, New York, Oxford University Press.

LEONTYEV (1981), A.N.: *Psychology and the Language Learning Process*, Pergamon Press.

LITTLE (1997), D.: "Language Awareness and the Autonomous Language Learner". En *Language Awareness*, núm. 6 (2/3), págs. 93-104.

MAYOR (1993), J., SUENGAS, A. y GONZALEZ MARQUES, J.: *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*, Madrid, Síntesis Psicología.

MONEREO (1995), C.: "Enseñar a conciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva?" En *Aula*, núm. 34, 74-80.

MONEREO (1998), C., (coord.) et al.: *Estratègies d'Aprenentatge, Volum I: Assessorament i formació del professorat, Col·lecció Manuals*, Barcelona, Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya, Col·lecció Manuals.

NEGUERUELA (2003), E.: *A sociocultural approach to the teaching and learning of second languages: systemic-theoretical instruction and L2 development*, PHD dissertation, Pennsylvania State University.

ONRUBIA (1993), J.: "Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir". En: Call, C. (ed): *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó.

RAMPILLON (1997), U.: "Be aware of awareness - oder Beware of awareness? Gedanken zur Metakognition im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I". En Rampillon, U. & Zimmermann, P. (eds): *Strategien und Techniken beim Erwerb Fremder Sprachen*, Ismaning, Hueber, pp. 173-194.

RIBAS (2000), T.: *L'avaluació formativa en l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita. Anàlisi de la incidència de la pauta d'avaluació en el procés de composició escrita*, Tesis doctoral inédita, Universitat Autònoma de Barcelona.

VAN LIER (1996), L.: *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity, Applied linguistics and language study*, General editor: C.N. Candlin, New York, Longman.

ZIMMERMAN (1989), B.J. y SCHUNK, D. H. (eds.): *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research and Practice*, New York, Springer-Verlag.

## ANEXOS

### Pauta metacognitiva para la comprensión global y detallada de textos en alemán

Was kann mir helfen, einen Text global und in Detail zu verstehen?

Gehe ich folgenden Schritten nach?

#### Globalverständnis

- Frage ich mich beim ersten Blick, um was für eine Textsorte es sich handelt?
- Frage ich mich, woran ich das erkenne? Was sind die Merkmale? Kann ich mich daran orientieren?
- Orientiere ich mich dann an nicht-lingüistischen Hilfen, wenn sie vorhanden sind? (Bilder, Zeichnungen, etc.)
- Beim ersten Lesen, unterstreiche ich das, was ich verstehe oder glaube zu verstehen?
- Überlege ich mir, ob mir dies hilft, den Text global zu verstehen, das heißt, ob ich ungefähr sagen kann, worum es geht?
- Frage ich mich, welche Wörter ich tatsächlich im Wörterbuch suchen soll, damit ich den Text global verstehen kann?
- Suche ich nun im Text nach Sinneinheiten anhand der W-Fragen? (Wer, Wann, Wo, etc.?)

**Detailverständnis**

**A. Satzebene**

- Konzentriere ich mich danach auf die Satzebene und untersuche in jedem Satz die Funktion im Satz der einzelnen Satzelemente?
- Subjekt?
- Bestandteile des Verbs? (Grundverb?, trennbares Verb?, Verb mit Präposition ?, etc.)
- Verbergänzungen (= *complements de verb?*)
- Nomenergänzungen (= *complements del nom?*)

**B. Textebene**

- Suche ich nach den Konnektoren (Satz- und Dislurskonnektoren)?
- Untersuche ich dadurch die inhaltlichen Zusammenhänge (= *l'entremat textual?*)?

Bin ich in der Lage, den Inhalt des Textes zusammen zu fassen und ihn anderen Leuten mündlich weiter zu geben?

*(Wenn nicht, dann gehe ich den Schritten nochmal nach!!)*

Combinación de pauta metacognitiva para la comprensión de textos que describen procesos + SCOPA sobre la pasiva (como recurso gramatical por excelencia en este tipo de textos)

<p><b>VOR BEGINN DER DURCHFÜHRUNG DER LESE- UND SCHREIBAUFGABE PASSE ICH AUF DIE EINZELNEN SCHRITTE AUF</b></p> <p>Initialeinschätzung</p>	<p><b>WÄHREND UND NACH BEENDIGUNG DER LESE- UND SCHREIBAUFGABE LEGE ICH MEINE BEWEISE VOR</b></p> <p><i>Dadurch <b>evaluiere</b> ich mein Vorgehen so wie meine Fähigkeiten (Bin ich fähig...)?</i></p> <p><b>BENOTUNG (Sehr gut / Gut / Mittel / Schwach) , weil ...</b></p> <p><b>MEINE BEWEISE</b></p>
<p>Textverständnis</p>	
<p>- Verstehe ich allgemein (global) Texte, die Vorgänge beschreiben, weil ich beim ersten Lesen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ das unterstreiche, was ich verstehe und daraus Schlüsselwörter entnehme</li> <li>▪ das W-Fragen-Schema anwende?</li> <li>▪ weil ich im Satz die Funktion der verschiedenen Satzelemente erkenne</li> <li>▪ weil ich die Semantik der Präfixe heraussuche und verstehe?</li> <li>▪ Weil ich die Passivalternativenformen erkenne?</li> </ul>	<p><b>Ich bin fähig,</b></p>

<p><b>Textverständnis und Sprachanalyse</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Erkenne ich Passiv-Formen mit werden + Partizip?</li> <li>- Erkenne ich in dem Satz, wo diese Formen vorkommen, ein passivisches Subjekt?</li> <li>- Erkenne ich andere Sprachmittel mit passivischem Wert, wie z.B.             <ul style="list-style-type: none"> <li>- bar?</li> <li>- sich lassen?</li> <li>lich?</li> <li>- Es heisst? Es gilt?</li> </ul> </li> <li>- Erkenne ich, dass es bei den Passiv-Alternativformen verschiedene Modalfaktoren gibt? Wenn ich sie umformuliere, erkenne ich den Modalfaktor ‚können‘ oder ‚müssen‘?</li> </ul>	<p><i>Ich bin fähig,</i></p>
<p><b>Schreiben*</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nimmt mein Text die Form der Textsorte ..... an und entspricht dem für diese Textsorte spezifischen Textaufbau (siehe Textmodelle)</li> <li>- Beschreibt er <b>einen Vorgang</b> und enthält deswegen zeitliche Konnektoren</li> <li>- Ist er kohärent, das heisst, sind die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Absätzen logisch</li> <li>- Ist er reich an Wortschatz, d.h.             <ul style="list-style-type: none"> <li>- enthält er Synonyme</li> <li>- enthält er präzise Verben mit Präfixen</li> <li>- enthält er mehrere Redemittel zur Beschreibung des Vorgangs (<b>Passiv und Alternativformen</b>)</li> <li>- beachtet er auf der morphosyntaktischen Ebene den deutschen Satzbau?</li> </ul> </li> </ul>	<p><i>Ich bin fähig,</i></p>

**LA TRADUCCIÓ LITERÀRIA**  
**Josep Franco Martínez**  
**Escriptor i traductor. Fundació Bromera**

Per a mi és un honor haver estat convidat a parlar amb vostès, durant una hora, de la meua passió que és, també, el meu ofici i el meu calvari: l'ús de la paraula escrita per a generar informació, distrocció i, si és possible, bellesa. Però parlar ocí és també un compromís perquè si, en general, resulta difícil glossar l'ofici de torsimany sense caure en els tòpics de la traïció o de la lloança excessiva, encaro ho és més quan es fa davant d'un grup d'homes i dones que, com els presents, han decidit dedicar la seua vida al llenguatge, escrit o parlat. Però crec que val la pena intentar-ho perquè, des del meu punt de vista, els escriptors de poble i les persones que es dediquen a ensenyar idiomes o a traduir compartim un lligam molt ferm: l'amor per la llengua que ens identifica i pel llenguatge articulat en general: el senyal d'identitat dels animals humans, la nostra manera de dominar el món segons que anem descrivint-lo; l'habilitat que ens faculto per a posar nom o les persones, els animals o els llocs i que passeix una bellesa incomparable que radica, principalment, en la màgia evocadora que tenen totes i cadascuna de les paraules de qualsevol llengua.

Si assumim aquesta peculiaritat del llenguatge humà com un fet innegable i posem a l'altre plat de la balança la degradació evident que pateix, arreu del món, la comunicació mitjançant el llenguatge, per causes que no hauriem d'analitzar ara, crec que podem afirmar, sense exagerar gens ni miqueta, que quan una persona s'enfronta a un text que ha de traduir, tant si és literari com científic o divulgatiu, posa en joc no sols els seus coneixements o les seves habilitats lingüístiques sinó, sobretot, l'amor per la pròpia llengua i el respecte per la llengua original. De fet, jo crec que l'amor per la pràpia llengua és el primer pas cap al respecte, quan no l'admiració, per totes les altres llengües del món.

Per això crec que podem assegurar, jo diria que orgullosos, que quan un traductor es posa a traduir un text té damunt la toula, i entre les seues mans, el futur de la humanitat; perquè si, en una traducció, i en qualsevol altra manifestació del llenguatge, no som capaços de mantenir els matisos i els colors de les paraules, la riquesa d'un lèxic que és una herència de segles i la complexitat meravellosa amb què les llengües del món s'adapten a l'entorn a mesura que van batejant-lo, renunciarem a la diversitat que ens caracteritza i esborrarem, o pac a pac, els colors, les olors i els sabors de la vida, fins que el món sencer es