

Hacia la autonomía del aprendiz de lenguas extranjeras: la función de la mediación del docente

Olga Esteve (Universidad Pompeu Fabra, Barcelona)

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 paso de una enseñanza y aprendizaje más basados 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 (Zimmerman et al., 1989).

Mayor et al. (1993: 31) definen el aprendizaje autorregulado como todo aquel en el cual existe una retroalimentación autoorientada que permite el control del propio proceso de aprendizaje. Sin embargo, y ello es de gran importancia, la autorregulación es una competencia que también hay que desarrollar y fomentar de forma continuada en el aula. La razón estriba en que todo proceso de autorregulación está ligado a la actividad misma de aprendizaje; y ésta va creciendo en dificultad y variando en tipología a lo largo de los diferentes aprendizajes a los que se enfrentan los individuos.

En este taller pretendemos abordar las consecuencias inmediatas que las teorías más actuales de aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras tienen sobre los procesos autorreguladores, sobre todo en lo que respecta al traspaso del control de la actividad de enseñanza-aprendizaje al alumno. Para ello partimos, en primer lugar, de las concepciones generales actuales sobre los conceptos de autorregulación, autonomía y mediación. Seguidamente, y a partir de los principios teóricos tratados, presentaremos una propuesta didáctica para ayudar al profesorado a fomentar procesos de autorregulación en el aula de lengua extranjera.

2. El fomento de la autoregulación: la importancia de la mediación

En el título de una de sus más importantes publicaciones *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity*, Leo van Lier (1996) alude a la estrecha relación que se da entre autonomía y conciencia (*awareness*). Este concepto (*awareness*) abarca no únicamente el 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 y de reflexionar de manera crítica y objetiva acerca no sólo de lo que cada uno ‘sabe’ sino también de la manera más óptima para ‘aprehenderlo’.

Por otro lado, la denominada Teoría Sociocultural (Vygotsky, 1978; Lantolf, 2000; Lantolf, 2002) se centra más en la esencia misma del proceso subyacente al concepto de autonomía, la autorregulación. Esta teoría postula que 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). Subraya al respecto que 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). El concepto fundamental de esta teoría es el de la **mediación**, un concepto que merece una atención especial.

El concepto de *mediación*

Para Vygotsky, al 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 heterorregulación o actividad intermental. Es paulatinamente, a través de la interacción y de la mediación de ciertos instrumentos, como uno llega a autorregularse.

En este sentido, 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 la incorporación planificada por parte del docente de estrategias o instrumentos **dirigidos explícitamente a transferir paulatinamente a los aprendices el control y la conciencia de cada actividad educativa** (Monereo, 1995), de tal suerte que el alumnado interiorice o se

apropie del significado de los contenidos curriculares tratados para poder llegar a emplearlos de forma independiente. Los instrumentos así como las estrategias de mediación conforman, así pues, un medio para llegar a un fin: la apropiación de contenidos curriculares de forma autorregulada.

Según Esteve & Arumí (2006), la función mediadora a la que aludimos comporta por parte del profesorado de lenguas extranjeras no sólo enseñar lenguas sino también enseñar a aprender lenguas. Como veremos, el ‘aprender a aprender’ va mucho más allá de la reflexión sobre estrategias de aprendizaje o del simple entrenamiento de las mismas.

Presentamos a continuación una propuesta concreta para favorecer un aprendizaje autoregulado en el aula de lengua extranjera (a partir de los supuestos teóricos descritos) la cual se materializa en unas acciones concretas, todas ellas impregnadas de las ideas del Marco Común Europeo de Referencia.

3. Acciones pedagógicas para fomentar procesos de autoregulación en el aula de lengua extranjera

A continuación vamos a centrarnos en la concreción de las acciones pedagógicas que, a nuestro entender, son necesarias para construir una metodología de aula que pretenda no sólo enseñar lengua sino fomentar también un aprendizaje autoregulado.

3.1. Trabajo por competencias relacionadas con las distintas habilidades: la importancia del ‘Enfoque por tareas’

Una acción pedagógica dirigida a fomentar procesos de autoregulación no puede presentarse de forma aislada sino como parte integrante de un marco de aprendizaje basado en la acción. En este sentido, el Enfoque por Tareas, tan difundido en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de ELE, ya conforma una base idónea para fomentar procesos de autoregulación. ¿Por qué? Porque asegura la idea central del aprendizaje significativo de lenguas que encontramos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y que queda sintentizada a la perfección, a nuestro entender, en el siguiente párrafo:

“El uso de la lengua —que incluye el aprendizaje— comprende las acciones que realizan las personas, que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias lingüísticas comunicativas en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades lingüísticas que conllevan procesos lingüísticos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

“ (Consejo de Europa, 2001).

En el ‘Enfoque por Tareas’, la lengua es entendida como el conjunto de todos los elementos necesarios para la comunicación significativa (los componentes gramaticales, las funciones y las nociones lingüísticas, el sistema de relación entre las reglas y los convencionalismos que gobiernan el significado), juntamente con la comprensión que se manifiesta en una conducta de comunicación interpersonal. Entiende, por lo tanto, el conocimiento comunicativo como un sistema unificado en el que todo uso de la nueva lengua exige, y éste es el punto clave, que el alumno establezca constantemente correspondencias entre las opciones de su repertorio lingüístico con las necesidades y las expectativas que gobiernan la conducta comunicativa y las ideas y los significados que quiere compartir.

Sin embargo, si bien este enfoque garantiza la función comunicativa de la lengua en tanto que incide primeramente en el significado, no asegura un aprendizaje autoregulado. La razón estriba en que para ello es necesario incorporar fases de reflexión sobre la lengua o de actividad metalingüística, el objetivo de las cuales es ayudar al aprendiz a ser consciente de lo que es capaz de hacer por sí mismo así como de las estrategias más óptimas para alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos. Habría, por lo tanto, que promover un proceso paulatino de ‘aprender a aprender’. Respecto a este proceso reflexivo, es muy importante resaltar que desde investigaciones empíricas (Esteve et al, 2007) así como desde experiencias de aula queda patente que las actividades reflexivas no son efectivas si no están relacionadas directamente con los objetivos y contenidos de las tareas de aprendizaje; no se trata, por lo tanto, de fomentar

la reflexión sobre la lengua y su aprendizaje de forma descontextualizada sino de forma integrada en el proceso de construcción de significado, es decir, durante la realización de las mismas tareas de aprendizaje.

Las siguientes acciones pretenden precisamente mostrar algunas de las posibilidades para fomentar una reflexión significativa que ayude al proceso autoregulado de apropiación de los contenidos léxicos, pragmáticos, gramaticales y de otra índole relacionados con situaciones comunicativas concretas. Queremos insistir en la idea que el enfoque metodológico basado en la acción, tal como propugna el Enfoque por tareas, conforma la base metodológica imprescindible para poder incorporar un trabajo con instrumentos dirigidos a fomentar procesos de autoregulación.

3.2. Presentación de los objetivos de aprendizaje de forma no fragmentada

Una de las acciones docentes que menos atención ha merecido hasta el momento es la ‘orientación’ del alumnado en relación a los objetivos de aprendizaje. Creemos que ello se debe a la dificultad que comporta el concepto mismo de ‘orientación’. Para adentrarnos en este concepto, proponemos analizar en primer lugar una acción dirigida a ‘orientar’ para un nivel de A2-B1 de alemán / LE, perfectamente transferible a ELE.

Objetivo de aprendizaje:

Desarrollar la capacidad de comprensión detallada y producción escrita de textos instructivos en alemán, como recetas y similares

GRAMÁTICA Y PRAGMÁTICA

¿Cómo están construidas las recetas y textos similares en vuestra lengua materna?

En alemán:

A. Se construyen básicamente con estas estructuras:

- *Forma imperativa*
- *Pasiva*

B. Muchas veces se utilizan, sin embargo, formas ‘comprimidas’, a saber:

- *Formas alternativas a la pasiva :*
-bar, sich lassen, verbo + pronombre reflexivo, etc.

C. Según la situación comunicativa, es mejor usar una estructura u otra (como por ejemplo,)

CAPACIDAD DE
COMPRENSIÓN
DETALLADA Y
PRODUCCIÓN
ESCRITA DE TEXTOS
INSTRUCTIVOS

LÉXICO

Respecto al léxico, tenemos que conocer

- *El léxico culinario básico*
- *El significado de los siguientes prefijos separables:*
.....
- *Los siguientes conectores:*

ESTRATEGIAS DE LECTURA ESPECÍFICAS PARA EL ALEMÁN

El alemán es muy exacto y ‘comprimido’. Por ello y para poder comprender y producir textos instructivos (como una receta) deberemos:

- *Identificar y saber aplicar plenamente el orden sintáctico básico de la oración en alemán (Scoba ...)*
- *Saber buscar el lugar donde se encuentra la información principal en el verbo separable: en el prefijo!! >> El prefijo se encuentra al final de la oración*
- *Saber descomponer palabras compuestas*

Como se observa en el esquema, los objetivos de aprendizaje se presentan **en forma de esquema y mostrando toda su complejidad**: contenidos gramaticales, pragmáticos, léxicos y estratégicos relacionados con el desarrollo de una competencia ligada por su parte a dos destrezas, la comprensión lectora y la producción escrita.

Este tipo de esquema proviene de la aplicación que investigadores-docentes en didáctica de lenguas extranjeras del grupo vygotskiano norteamericano (Negueruela, 2003) han hecho de un concepto acuñado por un discípulo de Vygostky, Galperin

(1992), que recibe el nombre de *SCOBA* y que se define de la siguiente manera: ‘*Schema for Complete Orienting Basis of an Action*’ y que debe entenderse como la plasmación visual, ágil y transparente, de todos los elementos (contenidos) que necesita el alumno / la alumna para alcanzar los objetivos del conjunto de tareas necesarias para desarrollar la competencia o competencias establecidas según los niveles del MCER.

Desde el prisma de la autorregulación, el *SCOBA* conforma por si mismo un instrumento de mediación en tanto que orienta al alumno en los objetivos de aprendizaje. Al respecto, es muy importante tener en cuenta que el hecho de anunciar los objetivos oralmente a principios de cada unidad didáctica no es suficiente para que el alumno se oriente en ellos. De ahí la necesidad de plasmarlos y además gráficamente: un listado no agiliza la lectura ni la comprensión porque puede inducir a errores en cuanto a la priorización de contenidos; un esquema, por el contrario, se ajusta más a las representaciones mentales que ponemos en marcha los humanos cuando queremos orientarnos (buscamos conexiones, interrelaciones y construimos esquemas mentales).

Por otro lado, también es importante tener en cuenta la manera cómo quedan formulados los objetivos. Si analizamos la formulación del objetivo final representado en nuestro *SCOBA* (‘Capacidad de comprensión detallada y producción escrita de textos instructivos, como recetas y similares’), vemos que éste se explicita atendiendo a un objetivo comunicativo ligado con unas destrezas determinadas (comprensión y expresión escrita), especificando el tipo de texto (instructivo) así como el género textual (receta y similares). 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, para 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).¹ Respecto al trabajo con géneros textuales, es importante resaltar que tiene la potencialidad de activar el conocimiento lingüístico y

¹ Véase al respecto las Gramáticas Funcionales

procedimental del alumno porque dentro de este conocimiento se sitúan los esquemas mentales. Éstos 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.). Finalmente, es importante resaltar dos aspectos muy importantes en relación al uso de *SCOBAs*:

- a) la presentación de los contenidos en forma de esquema debería no sólo presentarse sino que habría que distribuirla a los alumnos en forma de fotocopia, para que en el momento de realizar la tarea tuvieran siempre a mano ‘la información sobre los contenidos que les pueden ayudar para alcanzar el objetivo de las tareas de aprendizaje relacionadas con la competencia’;
- b) esta primera presentación global es necesaria porque el proceso de autoregulación requiere por parte del alumno autoidentificar su ‘punto de partida’, por lo tanto, sus conocimientos previos. Veamos este aspecto con más detalle en el siguiente apartado.

3.3. Identificación del ‘punto de partida competencial’ del alumno a partir de la orientación a través del trabajo continuado con *SCOBAs*

Como decíamos, un aspecto destacable del trabajo con *SCOBAs* es que la presentación integrada y holística de los contenidos puede ayudar al alumno a llevar a cabo una evaluación inicial o diagnóstica respecto a lo que ya sabe y ya es capaz de hacer: es decir, puede ayudarlo a autoidentificar lo que Vygotsky denomina ‘Zona de Desarrollo Próximo’.² Ello es necesario para que, una vez realizadas las distintas tareas relacionadas con el objetivo final (en el caso que nos ocupa, ‘la comprensión detallada y la producción escrita de textos instructivos’), pueda comparar dos instantáneas distintas 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.

² El concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* (Vygotsky, 1978) hace referencia al estadio cognitivo del alumno que puede transformarse a partir de la interacción con otros. Según los principios vygotkianos, durante el aprendizaje se constatan 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.

3.4. ‘Desmenuzamiento’ de los criterios de evaluación para convertirlos en un instrumento de mediación

La 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 orientado en relación a los objetivos del curso sino también, y sobre todo, de la manera cómo serán corregidos sus trabajos o tareas y cómo será evaluado. No debemos confundir este postulado con la idea de que basta con transmitir a los alumnos la puntuación de cada prueba o la forma de corregirla de manera general. Para que el aprendiz comparta realmente los criterios, se apropie de ellos y le sean útiles durante el proceso de aprendizaje, el docente deberá:

- a) desmenuzarlos: ello se consigue a partir del ‘desmenuzamiento’ de lo que el profesor, la profesora entienden por ‘TAREA 10’. Veamos un ejemplo en una tarea de producción escrita relacionada con el *SCOPA* presentado más arriba:

CRITERIOS DE EVALUACION ‘DESMENUZADOS’ (‘El texto instructivo 10’)
ESTRUCTURA DEL TEXTO <ul style="list-style-type: none">• ¿Respecta la estructura de una instrucción de uso?• ¿Utiliza conectores temporales adecuados a este tipo de texto?
ASPECTOS MORFOSINTACTICOS <ul style="list-style-type: none">• ¿Respetar el orden básico de la oración alemana?• ¿Utiliza adecuadamente la forma sencilla de pasiva?• ¿Utiliza adecuadamente otras formas alternativas de pasiva? <i>Adecuadamente > EXPLICITACIÓN DEL SIGNIFICADO DEL ADVERBIO ‘ADECUADAMENTE’</i>
LEXICO <ul style="list-style-type: none">• ¿Varia los conectores?<ul style="list-style-type: none">• ¿Repite vocabulario?• ¿Utiliza verbos con prefijos como <i>ver-</i>, <i>auf-</i>, <i>etc.</i> como los que

aparecen en los textos modelos?
<i>Etc.</i>

3.5. Utilización del desmenuzamiento de los criterios de evaluación como instrumento de mediación antes, durante y después de las tareas de aprendizaje

Veamos ahora la misma parrilla del apartado anterior un poco reformulada: con el verbo en forma de primera persona y en gerundio o pasado.

	<i>SI</i>	<i>NO</i>	<i>EVIDENCIAS</i>
<p>ESTRUCTURA DEL TEXTO</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Estoy respetando / he respetado la estructura de una instrucción de uso? • ¿Estoy utilizando / he utilizado conectores temporales adecuados a este tipo de texto? 			
<p>ASPECTOS MORFOSINTACTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Estoy respetando / he respetado el orden básico de la oración alemana? • ¿Estoy utilizando / he utilizado adecuadamente la forma sencilla de pasiva? • ¿Estoy utilizando / he utilizado adecuadamente otras formas alternativas de pasiva? (Importante: el alumno debe compartir con el profesor / la profesora el sentido de ‘adecuadamente’) 			
<p>LEXICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Estoy variando / he variado los conectores? 			
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Estoy intentando no repetir el vocabulario / He repetido vocabulario? 			

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Estoy utilizando / he utilizado verbos con prefijos como <i>ver-</i> , <i>auf-</i> , <i>etc.</i> como los que aparecen en los textos modelos? 			
<i>Etc.</i>			

¿Qué significado tiene este tipo de parrilla? Sería la puesta en papel de las ayudas o instrucciones que los docentes damos generalmente de forma oral para que el alumno pueda llegar a realizar la tarea con éxito. 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.

Esta parrilla ha sido diseñada previamente por un docente para plasmar precisamente de antemano ayudas o pistas para la ejecución exitosa de la actividad de aprendizaje por parte del alumno / a. En tanto que lo que pretende es traspasar el control de la actividad al alumnado, se convierte en un instrumento de mediación. En este uso, este instrumento recibe concretamente el nombre de *pauta metacognitiva* (Arumí, 2006): En las *pautas metacognitivas* aparecen los aspectos que un alumno debe tener en cuenta en el momento de enfrentarse a una tarea de aprendizaje concreta, ligada siempre a una habilidad (leer, escuchar, escribir, etc.) y a un contenido (en este caso, lingüístico). Como decíamos, la concreción de las pautas se consigue a partir del desmenuzamiento de la ‘tarea 10’.

Como vemos, los elementos que deben guiar al alumno no se presentan en estas pautas en forma de ‘instrucción’, si no en forma de interrogación en primera persona, como si la pregunta se la formulase el mismo alumno. Veamos por qué.

Los sistemas de enseñanza por interrogación (Monereo 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 estos interrogantes se

centran en las acciones mentales o en los procesos que hay detrás de estas acciones, hablamos de interrogación metacognitiva. Respecto a este tipo de interrogación, Monereo *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 este autor, la primera suele ir antes y provoca 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 profesorado 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.

Así pues, podemos considerar la *pauta metacognitiva* como un instrumento a través del cual se puede transferir al aprendiz, paso a paso y de forma sistemática, el control de los procesos cognitivos o de las operaciones mentales que tienen lugar en una tarea relacionada con una habilidad concreta (Arumí 2006). Sin embargo, hay que tener en cuenta, que para que las *pautas* se conviertan en un instrumento útil para el alumnado, es importante:

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

- b) planificar detenidamente tanto su elaboración como su uso en clase;

- c) promover, cuando ya hace un tiempo que se trabaja con las pautas, el uso autónomo de las mismas;

d) promover que los alumnos trabajen conjuntamente con los resultados obtenidos individualmente con las pautas, o bien que trabajen en grupo con una misma pauta.

En relación al punto b) (su uso en el aula), es muy importante integrarlas en un entorno de aprendizaje basado en el fomento de los principios socioconstructivistas de la interacción y co-construcción de conocimiento y del fomento de la autonomía: a través de las pautas el docente está trabajando en las ZDP (Zonas de Desarrollo Próximo) de los alumnos y les está ofreciendo ayuda pedagógica (Onrubia 1993). Por ello, y en relación a su elaboración, deberá 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 los 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.

Por otro lado, si bien las pautas tienen que estar muy guiadas al inicio, el objetivo es que gradualmente esta 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. Esa es la esencia de todo instrumento de mediación.

Finalmente, hay que entender que la *pauta metacognitiva* debe dar pie a un proceso dialógico del aprendiz consigo mismo (diálogo interior), pero también del aprendiz con el profesor/a y con sus compañeros/as. 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 nosotros mismos. ¡Y verbalizar contribuye a la clarificación de las ideas!

4. Consideraciones finales

Para finalizar, quisiéramos insistir en el hecho de que el uso de instrumentos de mediación como los presentados no puede ser puntual y aislado. Su uso está relacionado, como decíamos al principio, con un planteamiento metodológico que pretende traspasar el control del aprendizaje al alumno de forma consecuente. Un planteamiento de este tipo obliga al docente indefectiblemente a ayudar al aprendiz a

- a) analizar el propio proceso de aprendizaje a partir de la recogida de documentos durante su aprendizaje;
- b) reflexionar sobre las habilidades y los conocimientos que se van adquiriendo a lo largo del proceso;
- c) ayudar a establecer un diálogo evaluador entre alumno y profesor y favorecer así una interacción simétrica y constructiva entre ambos;
- d) a fomentar en él procesos autorreguladores a partir de la conciencia sobre su proceso de aprendizaje (*¿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.*).

En definitiva, se trata de una metodología que tiene como objetivo no sólo enseñar lengua sino enseñar al alumno a autoidentificar su Zona de Desarrollo Próximo y a trabajar en ella, o lo que es lo mismo, enseñarle 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 hoy respecto a ese objetivo concreto?

No quisiéramos acabar sin mencionar que los instrumentos de mediación trabajados están en consonancia con la esencia del *Portfolio Europeo de las Lenguas*, en tanto que el *Portfolio* también se considera un instrumento para el fomento de la conciencia del propio aprendizaje. No vamos a extendernos en el *Portfolio*.³ Sólo queremos destacar la función de una de sus partes, el denominado *dossier*. Como es ya conocido, el *dossier* que contiene el *Portfolio Europeo de las Lenguas* tiene como

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

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. Representa, en definitiva, “la autoradiografía” del alumno. En este sentido, es el lugar donde guardar todas las evidencias a las que hacíamos referencia más arriba, unas evidencias que deben dar cuenta del progreso del alumno, porque en definitiva aprender a autoregularse es aprender a identificar por si mismo y de forma tangible indicadores de progreso.

Bibliografía

- Arumí, M. (2006). *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. Departamento de Traducción y Filología de la Universitat Pompeu Fabra. Publicada en <http://www.tdx.cbuc.es/>
- Bakhtin, M.M. (1981). *The Dialogic Imagination, Four Essays*. Bakhtin, M.M. y Holquist (ed.). Austin TX: University of Texas Press.
- Esteve, O. et al (2002), “Los aprendices como analistas del discurso”, en Cots, J.M. & Nussbaum, L., *Pensar lo dicho: la reflexión sobre la lengua y la comunicación*, Lleida, Milenio.
- Esteve, O. et al (en fase de publicació), Resultados del Proyecto de Investigación ‘*Diseño y estudio de la incidencia de instrumentos para el desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje de lenguas extranjeras*’, proyecto I+D financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia (investigadora principal: O.Esteve).
- Galperin, P.I. (1992). “Stage-by-stage formation as a method of psychological investigation”. *Journal of Russian and East European Psychology*, 30 (4), 69-80.
- Lantolf, J.P. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford/Nova York: Oxford University Press.
- Lantolf, J.P. (2002). "La enseñanza de la lengua como comunicación", en Salaberri, S.: *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, J.P. & Thorne, S. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. New York: Oxford University Press.

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

Monereo, C., (1995), "Enseñar a conciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva?", en: *Aula*, nº 34.

Monereo, C.; (coord.) et al. (1998). *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, E. (2003), "A sociocultural approach to the teaching and learning of second languages: systemic-theoretical instruction and L2 development". PHD dissertation. Pennsylvania State University.

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

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

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