LA AUTOEVALUACIÓN:
NUEVAS CONSIDERACIONES SOBRE UN VIEJO TEMA

ERNESTO MARTÍN PERIS
Universitat Pompeu Fabra

1. Propósito

Esta conferencia va a consistir en la exposición en voz alta de algunas reflexiones sobre el tema de la autoevaluación, en relación con determinadas nuevas perspectivas que sobre esta cuestión se están adoptando. No pretende hacer aportaciones novedosas, ni mucho menos propuestas revolucionarias. Tampoco es improbable que muchas de las cosas que en ella voy a decir suenen a viejas conocidas. Me propongo enmarcar en un todo coherente esas prácticas que en muchas ocasiones ya realizamos, y poner de relieve los lazos de sentido que les confieren una cierta unidad y coherencia tanto en lo conceptual como en lo programático. En otras palabras, lo que voy a hacer es compartir con ustedes un modelo explicativo, que subyace a muchas de nuestras prácticas actuales y que les otorga un sentido y una razón de ser.

A partir de la reflexión sobre ese modelo y de la coherencia que a un tiempo requiere y le proporciona a nuestra actuación, en un grupo de investigación de nuestra Facultad[1], hemos puesto en marcha un proyecto de investigación sobre la docencia, que hace fuerte hincapié en cuestiones de autoevaluación. Presentaré y comentaré algunos ejemplos de los instrumentos para la prácticas de autoevaluación que hemos instaurado. Antes de eso, esbozaré una breve exposición del marco teórico en el que sustentamos estas prácticas. Debo añadir que, aunque las muestras son de ELE, en el proyecto trabajamos también con grupos de aprendizaje de alemán, inglés y francés, todos ellos integrados por alumnos adultos (estudiantes de universidad o de escuela oficial de idiomas). Me centraré únicamente en el componente didáctico de las propuestas y me abstendré de tratar asuntos relativos al proyecto de investigación.

A modo de apertura del tema, me remito a esta cita de uno de los autores que más han influido en nuestra investigación:

> Toda prueba que evalúe únicamente aquello que un alumno es capaz de hacer por sí solo (...) no refleja su imagen completa, puesto que no contempla el futuro, es decir, aquello que el alumno es capaz de hacer con la mediación de otra persona o de un artefacto.
> (J.P. Lantolf).

En estas palabras de J.P. Lantolf se encierran dos de los principales rasgos del enfoque que seguimos. El primero de ellos es la orientación al futuro; como en tantos otros aspectos de la vida, también en la enseñanza el futuro es lo que importa. La evaluación (y la autoevaluación) debe estar orientada al futuro; el pasado existe, ciertamente, y no deja de condicionar el futuro. Pero el futuro es lo que hay, hacia él mira el docente (y ha de ayudar a mirar al discente). Porque una evaluación orientada al pasado corre grave riesgo de perder su sentido, que no es otro que el de estar al servicio del aprendizaje.

En su último libro *Teoría Sociocultural y génesis del desarrollo de segundas lenguas*, J.P Lantolf esquematiza del siguiente modo el concepto de 'construcción del futuro' y la relación entre pasado, presente y futuro según las distintas teorías que intentan explicar ese desarrollo al que alude el título del libro:

1. El futuro excluido. Es la perspectiva de las teorías innatistas acerca del conocimiento y la adquisición del lenguaje. Esta perspectiva considera atemporales a los seres humanos, quienes, más que desarrollarse, maduran.
2. Del pasado al presente. Es decir: un futuro prefigurado. Es la perspectiva propia de las teorías de Krashen y Pienemann en la adquisición de lenguas; en el contexto más amplio de la psicología,

[1] *"Diseño y estudio de la incidencia de instrumentos para el desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contexto universitario"*. Ministerio de Universidades. I+D Hum 2004-01923/FILO.

Centro Virtual Cervantes

la de Piaget y de Freud. La mente y el conocimiento se desarrollan en sucesivos estadios avanzando hacia un final fijado: el presente no es sino una llana transición desde el pasado, como si fuera su extensión.

3. Del presente al futuro. Es la perspectiva de la Teoría Sociocultural, que pone el foco sobre la emergencia de la novedad: el futuro, en desarrollo. En cuanto a la enseñanza, esta teoría propugna una integración dialéctica de enseñanza y evaluación, como medio para avanzar hacia un futuro siempre emergente (es decir, dinámico), más que hacia un punto final prefijado. Sus últimas propuestas exploran las posibilidades de una 'evaluación dinámica' (Lantolf & Thorne, 2006: 327-359)[2].

El segundo aspecto importante de la cita de Lantolf es relativo al concepto de aprendizaje que subyace a ella. Aprender es pasar a ser capaz de hacer de forma autónoma lo que antes se ha sido capaz de hacer con ayuda de otros. Estos dos momentos resultan cruciales en concepción sociocultural del aprendizaje: por un lado, el momento en que el discente es capaz de hacer algo, ciertamente con la ayuda de otros, pero es ya capaz de hacerlo; hay una diferencia fundamental entre ser o no ser capaz de hacer algo, tanto si se trata de una acción que comporta la activación de procesos mentales superiores (una operación matemática, o una deducción lógica) como si los procesos son de otro orden (manejar los mandos de un aparato mecánico); por otro lado, está el momento en el que esa capacidad se ha vuelto autónoma, en que el discente ya no necesita de la asistencia de otro. En el viejo modelo del aprendizaje de un oficio, estos dos momentos podían observarse muy claramente, y podía comprobarse cómo el maestro artesano iba transfiriendo progresivamente la responsabilidad de sucesivas tareas a sus aprendices, graduando progresivamente el nivel de exigencia y de supervisión.

Así que una evaluación que sólo compruebe lo que uno es capaz de hacer por sí mismo es una evaluación que no mira al futuro, puesto que se sitúa al final de un proceso y no en su interior. Una evaluación orientada al pasado no es capaz de decirnos hacia dónde se dirige la persona evaluada ni —por tanto— qué ayuda podemos prestarle para que llegue a esa nueva meta pronto y bien. En esta conexión entre pasado, presente y futuro se pone de manifiesto la dimensión formativa de la evaluación, el sentido y la razón de su práctica en un programa de enseñanza.

2. Marco conceptual

2.1. Marco conceptual general

El marco conceptual general en el que nos situamos es el de los currículos abiertos y centrados en el alumno:

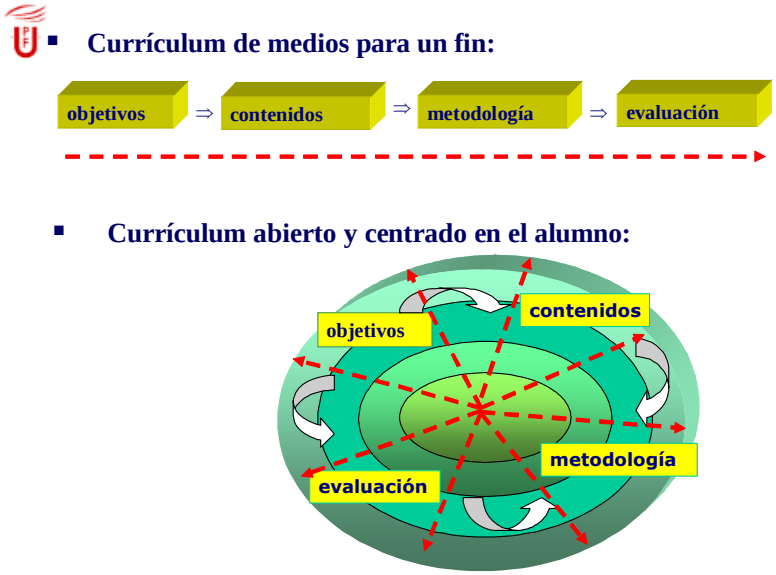

Figura 1

[2] A ella me referiré en la parte final de la conferencia.

La evaluación, como uno de los componentes esenciales del currículo, ya fue destacada por las primeras teorías curriculares de Tyler. Su indisociable relación con dos de los componentes del currículo —los objetivos y los contenidos— forma parte de su propia naturaleza. A partir del momento en que se proponen los currículos abiertos y centrados en el alumno, el cuarto de los componentes —la metodología— se convierte en el eje sobre el que gira todo el currículo; y parte fundamental de la metodología es la evaluación. Si bien nuestro tema es la autoevaluación, ésta no puede dejar de concebirse como una forma particular de la evaluación, de modo que todo lo que quepa decir sobre ésta será aplicable de inmediato a aquélla. Por tal motivo, a lo largo de la conferencia me referiré indistintamente a las dos, y únicamente en la parte final me centraré en la autoevaluación propiamente dicha.

Estos nuevos currículos —abiertos y centrados en el alumno— son fruto de las aportaciones de la psicología cognitiva y constructivista, que superó las limitaciones del conductismo en la explicación del fenómeno del aprendizaje. Es bien conocido el gran impacto que la psicología conductista tuvo sobre la metodología de enseñanza de lenguas a mediados del siglo pasado, así como su superación por teorías más preocupadas por el significado, la comunicación y la interacción. Sin embargo, creo que puede afirmarse, sin grave riesgo de error, que permanecen aún en muchas prácticas de enseñanza (y de evaluación) muchos de los procedimientos más propios de un enfoque centrado en el comportamiento externo y en la forma lingüística observable (propios del conductismo) que en los procesos internos de comprensión de significado, de asimilación de contenidos y de interacción mediante la lengua (propios de las teorías psicológicas en las que dice inspirarse nuestra acción docente).

2.2. Marco conceptual específico: la Teoría Sociocultural

Desde un punto de vista más específico, asumimos los supuestos de la Teoría Sociocultural del aprendizaje de segundas lenguas (Lantolf, 2000, 2002). Aspira esta teoría a dar una explicación del aprendizaje de segundas lenguas, incluyendo de manera particular el aprendizaje realizado en contexto de aula: es decir, se interesa por los procesos de aprendizaje (procesos que rebasan la esfera de los de la adquisición, aunque los incluyen, naturalmente) y se interesa por esos procesos tal como tienen lugar en el contexto del aula. Se da así un paso crucial en la explicación de lo que es aprender una segunda lengua y, sobre todo, en lo que esa explicación comporta para la actividad de enseñarla.

La Teoría Sociocultural del aprendizaje de L2 tiene una base interdisciplinar, integrada fundamentalmente por:

- La psicología vigotskiana acerca de la mediación social del aprendizaje,
- La teoría de la acción del psicólogo Leontie'v,
- Una visión ecológica del desarrollo humano (Bronfenbrenner) y su aplicación al estudio de la lengua y del aprendizaje (Van Lier, Kramsch),
- Una visión del lenguaje como actividad social, que tiene lugar en el seno de prácticas discursivas estructuradas en géneros (Bakhtin, Swales).

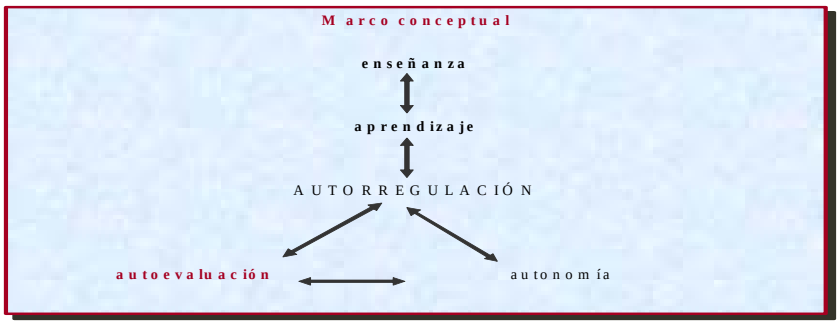

Figura 2

En el esquema de la Fig. 2 puede apreciarse el lugar de la autoevaluación en el proceso de aprendizaje y de enseñanza. Según la Teoría Sociocultural del aprendizaje, la enseñanza consiste en una determinada forma de interacción social en la que, de manera pluriforme, se ejerce una mediación de aquellos procesos individuales en los que consiste el aprendizaje. El más fundamental de estos procesos es el de la autorregulación del discente, o mejor dicho, el paso de la regulación de sus acciones por parte del docente a su

Centro Virtual Cervantes

regulación por parte del discente. Esta autorregulación, a su vez, se concibe como medio y meta, a un tiempo, de la autonomía en el aprendizaje. Es decir, para que el discente llegue a ser autónomo es necesario incrementar el grado de autorregulación; y el incremento de la autonomía redundará recíprocamente en un incremento de la autorregulación. La auteovaluación se sitúa en el prisma que, como un solo cuerpo con tres caras, conforma junto con la autonomía y la autorregulación. En este prisma, cada una de las caras arroja luz sobre un aspecto diferente del proceso:

- La autorregulación es la parte del proceso que pone el acento en el comportamiento, en la ejecución de la acción.
- La autonomía es la que pone el acento en la planificación y control de la acción.
- La autoevaluación lo pone en el conocimiento de la acción y de sus procesos.

Así, la enseñanza no es otra cosa que el proceso de mediación para que este prisma se integre eficazmente en el desarrollo de la persona: la principal tarea del docente consiste en transferir al discente el control sobre sus propias acciones, de tal modo que el discente asuma este control. A esto le venimos llamando tradicionalmente "autonomía en el aprendizaje".

El fomento de la autonomía es una propuesta pedagógica que cuenta ya con unos años de antigüedad en el campo de la didáctica de segundas lenguas, en el que ha arraigado de forma bastante generalizada. En muchas ocasiones, sin embargo, ese fomento de la autonomía se ha centrado de forma predominante, si no exclusiva, en lo referente a la ejecución de acciones relacionadas con el objeto de aprendizaje (es decir, el uso de la lengua), pero solo de manera germinal se ha aplicado a las acciones del propio proceso, es decir, al control y regulación del aprendizaje mismo. Y lo que nosotros nos planteamos es la posibilidad de ampliar el espectro de procesos de aprendizaje sobre los que se despliega la actuación autónoma del discente; más concretamente, pasar de la autonomía sobre los procesos cognitivos a la autonomía sobre los procesos metacognitivos. Y, para ello, incluir estos procesos en las prácticas de la autoevaluación. Fomentar, así, de manera más sistemática, la autorregulación. La relación autonomía-autorregulación se convierte en uno de los principales rasgos de esta propuesta; y la autoevaluación, en uno de sus principales mecanismos.

De ahí deriva la necesidad de prestar una especial atención al componente metacognitivo del aprendizaje. Son muy numerosos los estudios de adquisición de segundas lenguas que se circunscriben a los datos referidos al conocimiento interiorizado sobre la lengua meta. En una teoría sobre el aprendizaje cobran especial relevancia los datos relativos al conocimiento sobre el propio conocimiento. Si la evaluación (y la autoevaluación) afectan al componente cognitivo (y al metacognitivo) del aprendizaje, resulta conveniente que nos detengamos por un momento en la consideración de los rasgos del nuevo paradigma que se ha establecido en los estudios sobre el aprendizaje en general y sobre el aprendizaje de segundas lenguas en particular.

2.2.1. La cognición situada

Este nuevo paradigma otorga un carácter decisivo a la dimensión social de la cognición humana y, en consecuencia, a su relación con la interacción; descansa en la superación de un conjunto de oposiciones dicotómicas de tradición multisecular en el estudio de las actividades humanas, tales como la que se establecía entre conocimiento, por un lado, como algo propio de la mente, y acción por otro, como algo propio del cuerpo; o entre procesos mentales y actividades sociales; o entre el sujeto y el objeto del conocimiento. En el fondo, es la superación del dualismo maniqueo entre mente y corporeidad, y la adopción de una visión ecológica de la realidad, en la que los organismos se relacionan con su entorno en mutua interacción y en la que el entorno ofrece oportunidades para el desarrollo (*'affordances'*) que el individuo reconoce y de las que se apropia según sus necesidades. A este respecto, Leo van Lier ofrece la siguiente metáfora del aprendizaje, basada en las oportunidades que una hoja del bosque proporciona a diferentes organismos que viven en él[3]:

[3] Las metáforas de la naturaleza son frecuentes en esta aproximación ecológica. Citando a Vigotsky, Van Lier explica que, del mismo modo que, en una reacción química, la combinación apropiada de oxígeno e hidrógeno da algo nuevo y distinto de los dos componentes, es decir, agua, del mismo modo la combinación de pensamiento del niño y de lenguaje con sus interlocutores da algo nuevo y distinto, es decir, conocimiento.

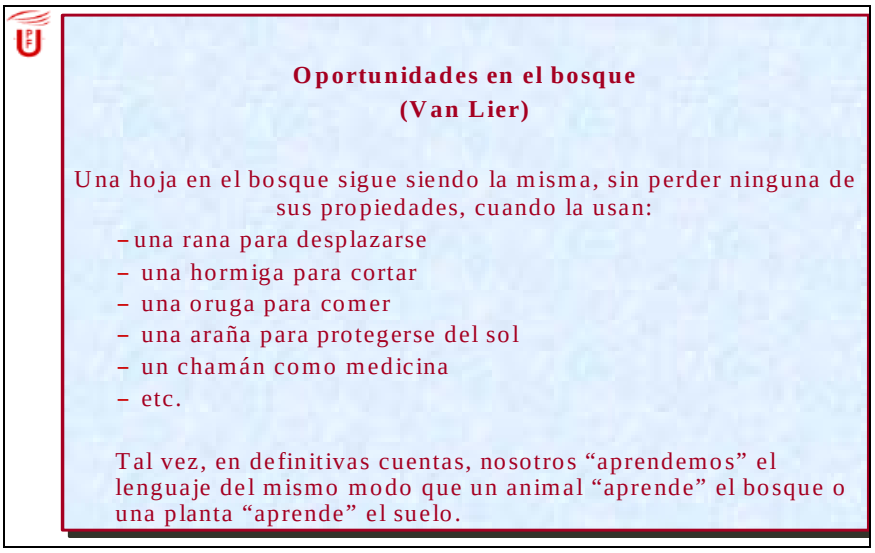

Figura 3

La cognición, en este paradigma, deja de ser una esfera autónoma y preexistente para aparecer profundamente imbricada en la interacción social; y deja de ser estática (es decir, constituida por un conjunto de conocimientos compartidos) para pasar a ser dinámica y procedimental (constituida por un conjunto de procedimientos que permiten establecer y restablecer la intersubjetividad en la acción). En consecuencia, la comprensión deja de ser un proceso o estado interior del sujeto, y pasa a ser un logro conjunto.

Los procesos de aprendizaje se conciben y se explican, por tanto, en términos de interacción de la persona con su entorno y con sus semejantes, y no en términos de desarrollo de procesos mentales exclusivamente internos. La idea de la que se parte es el postulado vigotskiano de que la fuente del conocimiento está en el exterior de la persona y que, en consecuencia, su apropiación requiere una interacción con el entorno en el que se está situado.

Dicho de forma más radical: el conocimiento es el resultado de una construcción personal que solo es posible si ésta tiene a su disposición la mediación social. Así, el conocimiento (y el aprendizaje) son fruto de la actividad mental de la persona, pero ésta siempre tiene lugar en un medio social y en interacción con otros; por otra parte, esta interacción se produce en el marco de unas prácticas culturales establecidas sociohistóricamente y en las que el uso del lenguaje es fundamental.

Quienes proponen estas explicaciones ahondan en la interpretación de la interacción como algo más que un simple resorte activador de procesos cognitivos, o como el marco en el que éstos tienen lugar: la conciben más bien como el verdadero factor que estructura la forma y el contenido del desarrollo cognitivo y lingüístico; la interacción se convierte así, por lo tanto, en el origen de la mediación social del aprendizaje y de la pluridimensionalidad de éste: dimensión social, dimensión ideacional, dimensión lingüística. No en vano, y aquí se nos presenta una interesante convergencia entre una psicología y una lingüística preocupadas por el significado y por el sentido; a este resepcto, el lingüista M.A.K. Halliday (1993) ha reflexionado sobre una teoría del aprendizaje basada en el lenguaje.

En nuestro contexto sociohistórico concreto, esas prácticas culturales en cuyo seno tiene lugar la interacción que da origen a la mediación social del aprendizaje son las que se actualizan en la institución escolar y sus diversas formas de organización: las sesiones de clase y seminario, las sesiones de exámenes, las sesiones de tutoría. De ahí nace en la investigación un renovado interés por el mundo del aula y por los diferentes tipos de discurso que en él se llevan a cabo, las diferentes formas de interacción entre profesor y alumnos, y de éstos entre sí.

2.2.2. El interaccionismo social

Desempeña un papel fundamental en este nuevo paradigma el interaccionismo social, teoría que elaboró el psicólogo ruso L. Vigotsky y que han desarrollado sus colaboradores y seguidores, acerca de la relación entre pensamiento y lenguaje, y cuyos paralelismos con la lingüística sistémico-funcional de Halliday han sido puestos de relieve por algunos autores (Wells, 1994). De acuerdo con estas teorías, carece de sentido preguntarse si, entre las funciones del lenguaje, tiene una primacía la de representar el pensamiento (ideacional) o la de regular las relaciones interpersonales (interpersonal): no pueden darse la una sin la otra. Vigotsky lo explica diciendo que toda actividad mental superior tiene dos fases o

Centro Virtual Cervantes

momentos en su desarrollo: un primer momento de actividad social, interpsicológica, en interacción, y un segundo momento de actividad mental, intrapsicológica, autónoma. El paso del primer al segundo nivel es lo que constituye el aprendizaje, y se da gracias a la mediación social, a través de la actividad semiótica de otras personas.

En esta teoría y su posterior desarrollo hay tres conceptos clave. Uno es el de la mediación social, que acabamos de mencionar. Los otros dos, estrechamente relacionados con él, son el de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y el de andamiaje. Me referiré brevemente a ellos porque son los que más profundamente están siendo explorados y reelaborados en relación con el aprendizaje de segundas lenguas.

La ZDP es una metáfora con la que Vigotsky se refiere a la diferencia que separa el estadio inmediato por venir, en el que una persona va a poder realizar una determinada actividad mental actuando en solitario, y el estadio actual en el que es capaz de realizar esa misma actividad, pero únicamente si cuenta con la asistencia de otra persona. Su relevancia para los procedimientos de enseñanza radica en que ésa es la zona en la que puede intervenir eficazmente el docente: si la rebasa, su acción será ineficaz, puesto que estará operando en un espacio demasiado alejado de las capacidades del discente; si no entra en ella, será igualmente ineficaz, puesto que estará operando en estadios ya superados. De ahí a establecer la relevancia de la ZDP para la evaluación solo hay un paso: una evaluación benéfica para el aprendizaje ha de tener por objeto el reconocimiento de la ZDP del individuo, pues no todos los individuos con un mismo nivel de desarrollo consolidado disponen de las mismas zonas de desarrollo próximo. A este tipo de evaluación, que la Teoría Sociocultural denomina 'evaluación dinámica', dedicaré unas palabras en la segunda parte de mi intervención.

El otro concepto al que me he referido es el de andamiaje. Es un concepto propuesto por J. Brunner para referirse a la ayuda que en la interacción mediadora del aprendizaje le presta un interlocutor más competente al que es menos competente; normalmente, un adulto o experto a un infante o a un inexperto. Este apoyo del adulto tiene dos características: una, ser ajustado al estado actual de desarrollo del niño; y otra, ser transitorio: el retiro del apoyo y la cesión progresiva del control aseguran el traspaso de la responsabilidad en la acción.

Para hacer efectivo este andamiaje, los participantes en la interacción cuentan con determinados instrumentos o herramientas culturales (artefactos, también se les llama) desarrollados históricamente por la sociedad en la que viven. El concepto de artefacto mediador se aplica a una gran diversidad de categorías y de tipos. Es común a todos ellos la función de ayudar a organizar y controlar la actividad mental. En nuestra cultura podríamos poner los ejemplos del orden alfabético, el sistema métrico decimal, los calendarios y agendas... Como herramienta fundamental, todas las culturas tienen el lenguaje, sistema semiótico por excelencia, que funciona como instrumento de mediación. La actividad mental interna de toda persona se origina en una actividad dialógica externa. Distingue así la teoría entre tres tipos de discurso o lenguaje:

- El lenguaje externo o lenguaje social
- El lenguaje egocéntrico o privado del niño
- Y el lenguaje interior o pensamiento en palabras

El recorrido evolutivo sigue este mismo orden en que hemos presentado los tres tipos de lenguaje, si bien se producen interesantes fenómenos de autorregulación de la acción mediante la exteriorización del lenguaje interior; es el caso frecuentemente observable de una persona que habla consigo misma a efecto de realizar una acción cuyos sucesivos pasos va verbalizando, lo que le ayuda a ser más efectivo en el cumplimiento de la acción.

El recurso a estos artefactos simbólicos (tanto los de naturaleza material como los de naturaleza inmaterial –el lenguaje–) cobra así una especial relevancia en las técnicas de enseñanza que se inspiran en estas teorías. En nuestro proyecto, hemos pretendido interpretar como artefactos mediadores algunos de los que ya veníamos utilizando, como por ejemplo el modelo de las tareas; y, al propio tiempo, hemos querido revisarlos desde la nueva óptica y complementarlos con otros nuevos.

En cuanto al lenguaje, el discurso generado en el aula adquiere una renovada importancia en el aprendizaje escolar, y de manera particular en el aula de segundas lenguas. La interacción entre alumnos (y, también, entre alumnos y profesor) se ve enriquecida en su potencial no sólo comunicativo sino también cognitivo y metacognitivo. La L1, u otra lengua vehicular que todos los alumnos puedan usar con cierta fluidez (por supuesto, la lengua objeto de aprendizaje, en los niveles en que esa cierta fluidez se ha alcanzado) desempeña una función central en la interacción del aula. En particular, y en relación con las estrategias metacognitivas, éstas pueden verbalizarse en la interacción social del grupo, con lo que el diálogo entre alumnos ejerce una función mediadora de la co-construcción de procesos estratégicos y de conocimiento de la lengua.

A nadie se le escapará que el lenguaje, así entendido, es el más potente de los sistemas simbólicos, y el más específico del género humano, como se ha enfatizado suficientemente hasta el presente. Pero esa preeminencia no lo convierte en autónomo ni lo encumbra en una torre de marfil. Es el más importante, sí, pero sigue siendo uno más entre los diversos sistemas simbólicos y, al igual que ellos, está inserto en la actuación simbólica del individuo y de la comunidad; si desde el interior de las ciencias del lenguaje se ha puesto de manifiesto la importancia de los componentes paralingüísticos para la comunicación lingüística, aquí se destaca el carácter interrelacional del lenguaje con el resto de sistemas y artefactos, paralingüísticos y extralingüísticos. De ahí que al hablar del discurso del aula se reconozca y destaque su multimodalidad y se exploten didácticamente todos los artefactos que en interrelación con el lenguaje contribuyen a la creación de sentido y a la construcción conjunta de conocimiento.

2.2.3. La teoría de la acción

Otra teoría sobre el aprendizaje que ha influido notablemente en este nuevo paradigma es la teoría de la actividad, desarrollada por otro psicólogo ruso, contemporáneo y colaborador de Vigotsky, A. N. Leontiev. Este autor analiza la participación del individuo en las prácticas sociales y distingue en ella tres niveles: el nivel de la actividad, el de la acción y el de la operación.

La actividad se define por su intencionalidad o motivación; las diferentes actividades originadas en el seno de una comunidad no tienen límites temporales (una de las actividades prototípicas es la provisión de alimentos: mientras hay vida, sigue existiendo la necesidad de obtener alimentos); es el segundo nivel, el de la acción, el que delimita acontecimientos concretos en el tiempo y fija metas concretas que lograr; finalmente, las operaciones son las diferentes formas en que cada individuo puede llevar a cabo las acciones que realiza, de acuerdo con un conjunto de variables que influirán en cada momento y situación. Además, la acción, dado que está orientada a una meta, requiere la atención consciente de los participantes; las operaciones, en cambio, pueden volverse rutinarias y no requerir la atención consciente.

Aplicado al campo de la enseñaza y el aprendizaje, el concepto de actividad se refiere a todo el proceso educativo; este proceso se despliega en un conjunto de acciones, que pueden ser de diferente alcance: una acción puede ser, por ejemplo, una unidad curricular; otra puede ser una tarea de corta duración. Por otra parte, una forma de comportamiento que comienza como acción puede llegar con el tiempo a convertirse en rutina. Leontiev cita el ejemplo del aprendizaje de la grafía de una lengua: al principio, la meta de la acción es el objetivo de la correcta formación de las letras; cuando este dominio se ha logrado, la formación de los distintos caracteres se convierte en una operación rutinaria del desarrollo de otras acciones, como escribir una carta o un examen. En el campo particular de la L2, las tareas se conciben como el objeto al que se dirige conjuntamente la atención y la intencionalidad de los participantes, orientados al logro del objetivo establecido en la tarea.

A este respecto, G. Wells (1996) señala que los acontecimientos del aula pueden explicarse como acciones, organizadas como secuencias estructuradas (tareas) de la actividad de la educación. Sin embargo, por más que es la acción la que ofrece la estructura organizadora de los acontecimientos del aula y son las metas las que rigen su planificación, dirección y evaluación, es en el nivel de las operaciones donde se ponen los medios para alcanzar las metas. Considera Wells que los discentes, por debajo del nivel de la plena atención consciente, seleccionan de su repertorio de comportamientos rutinizados aquel que juzgan más adecuado a la acción o tarea en cuestión y lo ejecutan de una forma relativamente automática

Lantolf aplica a las actividades de aula esta concepción de la acción humana.

> "No sólo puede suceder que las actividades realizadas en el aula sufran modificaciones durante su propio desarrollo: en un momento dado, cada alumno puede estar realizando una actividad diferente, pese a que todos ellos puedan comportarse externamente de forma idéntica, o de forma muy parecida, en la realización de una misma tarea" (Lantolff)

Figura 4

2.2.4. La competencia en la acción

La concepción de la naturaleza del lenguaje y de las diferentes lenguas ha experimentado también en el último siglo una profunda revisión; considerada inicialmente como una realidad objetiva y externa a la mente humana, un sistema autónomo y autosuficiente, ha pasado a incluir el componente cognitivo de los interlocutores en la explicación de los procesos de comprensión y expresión de significados en los textos y el

discurso, y a explicar los textos y los géneros discursivos como realidades sociales en cuya producción e interpretación interviene una dimensión interpersonal y comunitaria, así como la situación social e histórica en que han sido generados y en que son utilizados.

Destacaremos aquí dos aspectos que nos parecen particularmente relevantes para la enseñanza de segundas lenguas y para la evaluación y autoevaluación del proceso de su aprendizaje. El primero de ellos es el de la competencia comunicativa; el segundo, el de la prácticas discursivas y del texto como producto lingüístico.

Desde que el constructo de la competencia comunicativa, propuesto inicialmente por D. Hymes, fue asumido en los trabajos sobre didáctica de lenguas, se ha convertido en la referencia central de la mayor parte de los programas en todo el mundo. Su importancia para este sector de la enseñanza institucional ha sido tal que las principales aportaciones que han contribuido a desarrollarlo se han efectuado precisamente desde ese sector (Cfr. Canale & Swain y Bachman, principalmente.). El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, a escala continental, y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, a escala nacional, recogen también la competencia comunicativa como el objetivo del proceso de aprendizaje de una lengua.

En las disciplinas que han influido en el nuevo paradigma sobre el aprendizaje se ha revisado también el constructo de la competencia, y precisamente en el marco del principio de la cognición situada sociohistóricamente y de los procesos interpersonales de comunicación. En ese sentido, S. Pekarek-Dohler destaca las siguientes propiedades de la competencia comunicativa, que concibe siempre como una "competencia en la acción":

- Es una competencia colectiva: no forma parte únicamente de la responsabilidad individual del sujeto hablante; por el contrario, guarda relación con actividades de sus interlocutores, así como con escalas de valores y de legimitidad elaboradas colectivamente y compartidas, de forma implícita o explícita, por los miembros de los diferentes grupos sociales.
- Es una competencia contextual: no consiste en algo instalado en la mente y susceptible de ser activado en cualquier momento, sino que depende de un contexto; las producciones del discente no son el simple reflejo de lo que éste sería capaz de hacer al margen de cualquier condicionante, sino que están mediatizadas por condicionantes propios de la situación, al tiempo que contribuyen a configurar estas situaciones.
- Es una competencia interdependiente con otras competencias propias de los procesos de socialización del agente en contextos culturales particulares, y no aislable de ellas; las competencias lingüísticas y comunicativas interactúan, por ejemplo, de forma compleja con actividades socioculturales más amplias (cfr. el *Marco Europeo*).

En cuanto a la dimensión textual y discursiva de las lenguas, las teorías de Bakhtin y de Swales, entre otros, han contribuido también a una profundización en el estudio del lenguaje, en aspectos que no habían sido reconocidos o suficientemente destacados y cuya importancia en relación con el aprendizaje es patente. En relación con estas teorías, J-P. Bronckart señala cómo en el fenómeno de la universalidad de la actividad del lenguaje se pone de manifiesto un conjunto de modalidades universales de organización de la actividad lingüística, todas las cuales comparten un conjunto de propiedades funcionales que trasciende la diversidad de las lenguas naturales: el estatuto de textos como unidades de producción verbal situada y el estatuto de género como categoría de clasificación de esos textos son en principio universales: "Se puede definir lo que es un texto y lo que es un género sin tomar en consideración las propiedades específicas de la lengua natural en la que éstos se realizan; del mismo modo, tienen una validez universal los niveles de organización establecidos para el estudio y análisis textual".

En la enseñanza de ELE cabe extraer las siguientes consecuencias:

- La necesidad de enseñar y evaluar 'en la acción' y 'en la interacción'
- La necesidad de partir siempre de textos bien reconocibles en cuanto tales (y de llegar a ellos en un viaje de retorno)

No otra cosa es lo que, a mi entender, plantea el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, en una declaración sintética de su capítulo 2 titulada "Un enfoque orientado a la acción", y desarrolla en extenso el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, desde la perspectiva del alumno como agente social.

Un enfoque orientado a la acción (MECR)

"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 comprentecias lingüísticas comunicativas eb particular.
Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condicione sy restricciones, con el fin de realizar actividades lingüísticas queconllevan 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. Elcontrol que de estas acciones tienen los particpantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias"

Figura 5

Estas teorías sobre la cognición situada que hemos visto aplicadas al aprendizaje de la lengua también tienen su vertiente sobre los textos y los discursos. Como señala D. Cassany, "leer requiere descodificar las palabras del texto, exige que el lector aporte conocimientos previos, obliga a inferir todo lo que no se dice... Pero la comprensión proviene de la comunidad de hablantes; el significado nace de la cultura que comparten el autor y el lector". Vemos aquí cómo este nuevo paradigma incorpora los elementos de los anteriores, al tiempo que los resitúa. La nueva concepción de lo que es leer no suplanta las anteriores, sino que las incorpora en una visión más amplia, que pone de manifiesto unos nuevos procesos, los cuales sin embargo no podrían realizarse prescindiendo de los anteriormente descritos.

De esta nueva comprensión de la lectura extrae Cassany las conclusiones: "La interpretación (del texto) también es social. Comprender es captar los efectos que provoca un discurso en nuestra comunidad: lo que entendemos nosotros... Pero también lo que entienden los otros: los familiares, los colegas, las autoridades. Para comprender debemos intercambiar interpretaciones. Dialoguemos con otros lectores, sólo así el discurso hablará plenamente". A modo de ejemplo: imaginemos una situación en la que una estudiante está realizando una estancia en una universidad extranjera dentro del programa Erasmus y envía a su familia una carta por correo electrónico; lo más probable es que cada uno de los miembros de su familia lea la carta individualmente y en momentos diferentes, y que no lo hagan a la antigua usanza, cuando la familia reunida abría el sobre en el que venía una carta del hijo ausente (tal vez en el servicio militar) y uno de sus miembros leía en voz alta ante todos los demás; han cambiado muchas cosas en ese tipo de correspondencia, pero no por ello la lectura deja de realizarse 'desde la comunidad', ni su comprensión deja de tener una dimensión social. Una cabal interpretación de la carta, por parte de cada uno de los miembros de esta imaginada familia, incluye la toma en consideración de la interpretación que hayan hecho o puedan hacer los demás, de los efectos que en ellos producirá su contenido, de las reacciones que pueda suscitar.

2.3. El aprendizaje de L2 en el aula

Descenderemos ahora a la arena particular del aprendizaje de L2 en el aula.

El modelo teórico de aprendizaje de una L2 que venimos comentando se aleja no solo de los postulados de las teorías conductistas, sino también de la concepción innatista que se halla en la base de las teorías de adquisición de inspiración chomskiana que sustituyeron a las conductistas. A los conceptos y metáforas de estas escuelas (adquisición, input, interlengua, ...), la Teoría Sociocultural antepone otros más activos e interactivos, como los de interiorización, apropiación, ocasión u oportunidad[4] (*affordance*), emergencia, gramaticalización, etc.

Concretamente en cuanto a la adquisición, C. Kramsch afirma que, "el dispositivo de adquisición del lenguaje no se halla en la cabeza de las personas, sino en su interacción dialógica entre sí; la adquisición de una L2 no es una cuestión de 'input comprensible' ni de un'entorno fértil en aprendizaje', sino una cuestión de motivos, es decir, de un discurso construido y validado socialmente que organiza el mundo de acuerdo con unos determinados significados y no con otros". La vieja y temida 'fosilización' se presenta aquí como una realidad que responde a la falta de un motivo para ampliar el dominio actual de la lengua hacia nuevas funciones; y en la inveterada disputa acerca del papel de la gramática en el aprendizaje, se considera que ésta no es un requisito previo a la comunicación, sino su resultado. La lección que extraer a este respecto sería que tal vez debamos considerar si, en palabras de la propia C. Kramsch, no estaremos poniendo el carro delante de los bueyes.

[4] En el ejemplo anteriormente citado de Van Lier ya hemos visto casos de oportunidades en el bosque, los que ofrece una misma hoja de árbol a distintos organismos del ecosistema.

La concepción del discente, en consecuencia, también se ve modificada, pasando de la idea de un individuo que interioriza competencias lingüísticas específicas a la de un locutor que interactúa con otros, apropiándose así progresivamente de recursos comunicativos variables y funcionales. Y esa redefinición del discente afecta de manera radical a la de las competencias y los aprendizajes, que ahora se establecen en términos de actividades, y de modo especial en términos de participación en una comunidad de prácticas.

Como he señalado unos párrafos más arriba, en los trabajos publicados en la perspectiva de la Teoría Sociocultural sobre el aprendizaje de segundas lenguas en el aula, se han explorado más a fondo algunos de los supuestos originales sobre la mediación y el andamiaje, que paso a comentar a continuación:

Uno de esos conceptos es el de la interacción como mediación del aprendizaje; esta interacción adquiere en el aula de segundas lenguas una nueva dimensión, que no desplaza a la que hasta el momento se ha venido considerando, sino que se superpone a ella y se complementa con ella en una fructífera interrelación. En otros términos, si hasta ahora se ha promovido de manera especial la interacción de los alumnos como medio para el desarrollo de la competencia comunicativa, esto es, como un recurso pedagógico basado en el principio de que las capacidades se desarrollan y perfeccionan mediante su ejercitación, desde hace algunos años se está proponiendo la práctica de la interacción en el aula como mediación en el aprendizaje. Aprender juntos pensando juntos, podría ser el lema de esta nueva propuesta, en la cual pensamiento y lenguaje siguen estando estrechamente unidos, pero ahora en interrelación con los pensamientos y las palabras de otros. De ahí que la lengua de comunicación —es decir, pues, mediadora del aprendizaje— en el aula de L2 pueda ser en muchas ocasiones la L1 de los alumnos u otra lengua vehicular compartida que resulte más eficaz, en razón del dominio que de ella posean, que la L2 objeto de aprendizaje.

Este 'pensar juntos para aprender juntos', que comporta necesariamente el hablar para aprender, ha llevado a Lantolf y otros a hablar de 'andamiaje colectivo', puesto que también los iguales, los otros alumnos, prestan ese apoyo a la comunicación en L2 y a la realización de procesos cognitivos relacionados con la nueva lengua. Un efecto del andamiaje colectivo es el de la construcción conjunta de conocimientos. Al igual que sucede con la explicación que el análisis del discurso proporciona sobre el significado de los textos y los enunciados, como algo que no está dado de antemano sino que es el resultado de la negociación de los participantes, el conocimiento no se considera como algo externo, preparado y listo para ser aprehendido por el sujeto, sino como el resultado de su interacción con los otros; y estos otros no tienen por qué ser siempre interlocutores más competentes (es decir, hallarse en relación de maestro-discípulo) sino también los iguales; de ahí nace la importancia del trabajo en cooperación, de la resolución conjunta de tareas cognitivas.

Otro de los conceptos en los que ha profundizado la Teoría Sociocultural es el de andamiaje. L. van Lier destaca que el andamiaje no es una herramienta estática, que se aporta y se retira a discreción, sino un proceso dinámico, en el que los participantes intervienen de forma activa. Considera, por ello, que la acción del participante menos competente es tan importante en el proceso del andamiaje como la del más competente, pues aquél toma la iniciativa (o así puede hacerlo) para que éste le preste el apoyo que necesita. Más allá de eso, Van Lier define toda la intervención docente en términos de andamiaje, en tres escalas temporales: macronivel, mesonivel y micronivel.

- Macronivel: es el nivel de la planificación (de un programa, de una secuencia de tareas, de un proyecto, etc.) a largo plazo.
- Mesonivel: es el de la planificación de los sucesivos pasos de una actividad o tarea determinada.
- Micronivel: es el del trabajo interactivo contingente[5], en el paso a paso del cada sesión.El tercero de los conceptos es el del discurso del aula. Tanto en el análisis del discurso generado[6] en el aula entre iguales como en el que se da entre interlocutores con capacidades diferentes (profesor-alumno), se ha prestado atención a aquellas características que mejor favorecen el progreso en el aprendizaje. Entre los autores que han realizado las aportaciones más sugerentes podemos citar a N. Mercer. Habla este autor de la 'enseñanza dialógica' como aquella en la que el profesor estructura sus preguntas de tal forma que provoquen respuestas reflexivas, que a su vez provoquen otras preguntas en lugar de convertirse en puntos de llegada. En cuanto al discurso de la interacción en el aula entre iguales, Mercer distingue tres tipos de conversación: la 'conversación exploratoria', la 'disputativa'

[5] El concepto de 'contingencia' ha sido elaborado en esta escuela de pensamiento para referirse a una de las características de la interacción en el aula (y, en particular, del discurso del profesor). Consiste en una relación de confluencia e interdependencia entre las intervenciones de los distintos participantes.

[6] Cfr. Llobera 1999.

y la 'acumulativa', y considera a la exploratoria como la más provechosa para el aprendizaje; se caracteriza ésta por un conjunto de reglas básicas que siguen todos los alumnos:

- Se comparte toda la información que es relevante
- El grupo busca alcanzar un acuerdo
- El grupo asume responsabilidad sobre las propias decisiones
- Antes de tomar decisiones se discuten las alternativas
- De todo el mundo se espera que razone sus palabras
- De todo el mundo se espera que acepte el reto a sus propias palabras
- Todos los miembros del grupo son alentados por sus compañeros para que intervengan.

2.4. La evaluación dinámica

Según Vigotsky, y en contra de una opinión muy extendida, la *resolución independiente de problemas* no es la única señal válida del funcionamiento de la mente de una persona, sino solo una parte de su capacidad mental, a saber: el nivel de desarrollo *efectivo* que ha alcanzado en un momento determinado. La receptividad que en ese mismo momento muestre el discente ante la ayuda que se le preste es un rasgo indispensable para el conocimiento de su capacidad cognitiva, puesto que esa receptividad proporciona una visión del desarrollo *futuro* de la persona.

Esto hizo pensar en una nueva forma de evaluación, a la que Luria, en un artículo del año 1961, llamó 'evaluación dinámica', en contraste con una aproximación 'estática': ésta asume erróneamente que la actuación independiente de una persona en un examen ofrece un cuadro completo de sus capacidades; mientras que aquélla se basa en el postulado de que para tener el cuadro completo se necesitan dos datos más: el primero es la actuación que la persona sea capaz de realizar con la ayuda de alguien; el segundo, la medida en que sea capaz de sacar provecho de esa ayuda no solo para realizar la misma tarea o prueba, sino para transferir esa actuación mediada a otras tareas o pruebas.

Aún más importante: según Vigotsky, el desarrollo potencial de una persona puede variar al margen del desarrollo efectivo que haya alcanzado en un determinado momento, por lo que éste solo no basta para predecir aquél; en la escuela es una experiencia común ver cómo dos niños de un mismo grupo que muestran un mismo nivel de desarrollo efectivo son capaces de realizar, con el andamiaje necesario, tareas de un nivel de desarrollo muy diferente: eso nos indica que una evaluación dinámica permitirá apreciar no solo los procesos de maduración ya completados, sino también aquellos que se hallan en estado germinal, que aún están madurando, en desarrollo.

¿En qué consiste la evaluación dinámica? Básicamente, en que el evaluador/profesor interactúa con el evaluado en calidad de interlocutor más competente; en esa interacción comunicativa, cuando la producción del evaluado no ha sido correcta o no lo ha sido del todo, el evaluador le anima a que la revise y vuelva a hacerla, para lo cual le va proporcionando sucesivas pistas, en orden creciente de concreción y detalle, sobre lo que sería una producción correcta.

Se trata de una práctica que ha tenido ya una gran influencia en diversos campos, pero cuya relevancia para la didáctica de L2 no se ha comenzado a explorar hasta fechas recientes. Antón (2003) refiere el experimento que realizó con un *Placement test* en ELE en una universidad de los EE.UU.; una evaluación dinámica permite identificar no solo el nivel actual de dominio del español que tiene un estudiante sino también su zona de desarrollo próximo y, en consecuencia, clasificarlo en el curso en el que la enseñanza estará más ajustada a sus necesidades particulares. En una entrevista oral, el examinador invita al estudiante a que revise adecuadamente su actuación, con la ayuda de las pistas que le suministra; aquellos estudiantes que demuestran capacidad de captar la pista y revisar su producción quedan clasificados en niveles más avanzados que quienes no demuestran esa capacidad; capacidad que —a diferencia de lo que se desprendería de la mera observación de la producción efectiva— incluye la conciencia del problema y la posibilidad de resolverlo, es decir, un mayor control por parte del alumno de sus propias habilidades y conocimientos. El resultado de la prueba de evaluación dinámica, en este caso, proporciona dos tipos de información: una, acerca de la producción inicial de los distintos alumnos, que puede ser la misma en todos ellos; otra, acerca de la capacidad de responder a la ayuda prestada, que puede ser diferente en cada alumno; en otras palabras, además de la información sobre el nivel de desarrollo efectivo de cada alumno, se obtiene información acerca de su zona de desarrollo próximo, lo que proporciona la base para una clasificación más eficaz de todos los alumnos.

Pero los beneficios que la evaluación dinámica puede reportar al progreso del aprendizaje no se limitan a las pruebas de diagnóstico y de clasificación. Tanto o más útil es recurrir a ellas en el desarrollo del proceso de aprendizaje. Quienes abogan por una evaluación de estas características la proponen tanto para la evaluación sumativa como para la formativa, y hacen dos consideraciones al respecto:

En cuanto a la evaluación sumativa, advierten fuertes discrepancias entre la forma habitual en que ésta se ha venido llevando a cabo (evaluación estática) y la evaluación dinámica; la más grave de estas discrepancias es que en la evaluación dinámica existe la voluntad expresa de modificar el comportamiento del alumno durante el desarrollo de la prueba misma, lo que desde la otra perspectiva restaría fiabilidad a la prueba. Los dos tipos de procedimiento no son incompatibles, pero la incorporación del segundo a los procesos de enseñanza permite al docente ofrecer una ayuda más eficaz.

En cuanto a la evaluación formativa, se reconoce que, tal como se viene realizando habitualmente, puede ofrecer numerosas ocasiones de intervención del profesor, que es lo que se pretende lograr con la evaluación dinámica. Pero se advierte de dos condiciones que, en una evaluación eficaz, deben cumplir las intervenciones del evaluador:

- Deben tener carácter sistemático y no aleatorio
- Deben realizarse en el interior de la ZDP del alumno.

Estas dos condiciones se cumplen mejor con una evaluación dinámica que con una de tipo estático.

Nuestro grupo de investigación no ha realizado aún ninguna experiencia en esta línea particular de la evaluación dinámica. Pero he querido referirme a ella porque espero que va a dar lugar a interesantes innovaciones en los próximos años.

3. Muestras de una propuesta

En la parte final de la conferencia voy a presentar algunas muestras de nuestro trabajo sobre la autoevaluación en relación con la autorregulación y con la autonomía. La concreción de lo planteamientos que acabo de exponer en un modelo de enseñanza que incluya como uno de sus ejes principales la autoevaluación como camino y meta de la autorregulación puede adoptar múltiples formas.

Nuestra propuesta consiste en introducir de forma sistemática tres artefactos mediadores, como instrumentos sobre los que descansa la acción docente. Éstos son:

a) Las tareas o los proyectos, concebidos, estructurados y organizados como secuencias didácticas[7];
b) Las pautas metacognitivas, que cumplen una doble función: por un lado, ayudar al discente en el conocimiento detallado y minucioso de los procedimientos de uso y aprendizaje de la lengua, concretos y relacionados con el programa del curso; por otro lado, servir de base de referencia común a profesores y alumnos en la (auto)evaluación, es decir, permitir compartir criterios de evaluación conjunta;
c) Y el portfolio, como principal cuaderno de bitácora del discente en su itinerario de aprendizaje.

De estos tres tipos de artefactos mediadores me refiero hoy únicamente a las pautas, de las que hay unas muestras en el ejemplario y que comentaré a continuación. Pero antes debo presentar el marco general del curso.

Programa del curso

Lectura comentada de una novela y de artículos y columnas de la prensa contemporánea.

− Tareas semanales:
- Individuales: Escritura de un diario de lectura con dos entradas semanales sobre la novela:
  - Síntesis de la acción
  - Reacción personal
  - Los dos textos incorporan referencias a las entradas de semanas anteriores y al trabajo de grupo en clase.
- Grupales:
  - Interpretación (con la ayuda de las preguntas guiadas por el profesor) de pasajes del texto.

− Actividad final
- Escrito personal sobre algún tema de la novela, a elegir entre varios propuestos.

Figura 6

Como se desprende de la figura 6, organizamos toda nuestra enseñanza en torno a secuencias o tareas. Así, seguimos proponiendo el logro de un producto final como principio dinamizador de la tarea. En el caso particular del experimento que hemos realizado, ese producto final tiene dos formatos diferentes,

[7] No distinguiremos aquí entre proyectos y tareas, puesto que los consideramos como dos formas distintas de estructurar en el tiempo un mismo concepto didáctico: el aprendizaje de la lengua mediante su uso en el aula.

Centro Virtual Cervantes

ambos como textos escritos: una entrega semanal de un comentario personal escrito sobre la lectura de la novela, en forma de diario de lectura; y otro comentario general, escrito al final del curso a partir de todos los anteriores, en forma de caracterización de alguno o algunos de los personajes de la novela.

En este programa, la autoevaluación es una parte sustancial, no solo de la metodología de trabajo, sino de la misma evaluación de la asignatura. Para ello es absolutamente necesario que los criterios de evaluación a los que se remitirán profesor y alumno sean compartidos. Las pautas que presento incluyen estos criterios, que servirán de guía para el trabajo en cooperación en el aula, para el diálogo intersubjetivo sobre el aprendizaje realizado a partir de la lectura de los textos y, finalmente, servirán también de referencia en las tutorías de evaluación.

Los conocimientos y habilidades de los estudiantes se fomentan y desarrollan mediante la ayuda de las pautas, que a continuación comentaré. A la doble función de estas pautas ya me he referido anteriormente; debo añadir que, además, se centran en diversos componentes del programa y de la competencia en el uso de la lengua. Las muestras que presento forman dos grupos: por un lado, las pautas nº 1 y 2; por otro, el resto de las pautas.

Las pautas nº 1 y 2 son pautas introductorias al curso, cada una de ellas con su propia naturaleza. La pauta nº 1 se utiliza el primer día de clase con los siguientes propósitos:

- Hacer un análisis personal de las propias necesidades de aprendizaje
- Conocer el programa de actividades del curso y la metodología de enseñanza
- Conocer las propias condiciones de partida para la realización de las actividades.

El conocimiento de los objetivos, de los procedimientos y de las actividades convierte así al programa de la asignatura en una herramienta más de mediación, al servicio del alumno y no exclusivamente del profesor. La pauta nº 2, como su título indica (“Estrategias de lectura de la novela y de las columnas de prensa”), trabaja sobre las estrategias generales de lectura. Se utiliza cuando ya se han leído algunos de los capítulos de la novela y algunas de las columnas, y se articula en torno a los distintos conocimientos necesarios para una satisfactoria comprensión lectora: gramática, vocabulario, referentes socioculturales, propiedades textuales. De este modo pretende despertar en el alumno la conciencia de sus procesos de lectura y sus necesidades de aprendizaje del español; o bien, si esa conciencia ya existe, se la recuerda y se la ejemplifica en instancias concretas directamente tomadas de los textos que está leyendo. La pauta engloba los distintos componentes de la capacidad lectora, cada uno de los cuales será objeto de tratamiento particular y monográfico en las pautas siguientes.

El resto de las pautas, a diferencia de la nº 2, requieren que el alumno documente su uso de las estrategias que contienen. La nº 2 se limita a ejemplificar esas distintas estrategias y conocimientos. La nº 3 y siguientes le piden al alumno que aporte ejemplos de su uso de las estrategias y conocimientos que aplica a la lectura e interpretación del texto. Los ejemplos que preceden al que el alumno debe aportar tienen la función de guía y ejemplo.

4. Conclusión

La enseñanza mediante tareas ha ido evolucionando en sucesivas etapas o fases: en un primer momento primaba la referencia al mundo externo y por tanto se consideraba que una tarea era cualquiera de las actividades que se realizan en la vida cotidiana (mediante el uso del lenguaje); en un segundo momento las tareas fueron, ante todo, una actividad de uso de la lengua en el aula que refleja aquellas actividades del mundo externo, pero que no las mimetiza puesto que el discurso del aula tiene otras particularidades y está sujeto a diferentes convenciones que condicionan de modo favorable la ejecución de la tarea en su doble vertiente de uso y aprendizaje de la lengua; actualmente, las tareas se ven primordialmente como actividades de aprendizaje, que incluyen de forma imprescindible el uso de la lengua pero que incorporan de manera radical la dimensión metacognitiva.

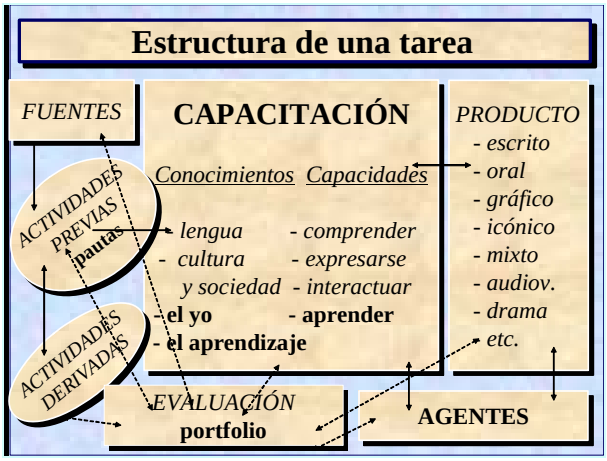

Figura 7

En otro lugar (Martín Peris, 2004) he presentado un esquema explicativo y descriptivo de la tarea como unidad de trabajo en el aula; allí incluyo el cuadro de la figura nº 7[8]. En la ejecución de las tareas en el experimento de nuestro grupo de investigación, la secuencia didáctica se atiene a ese mismo esquema, que recoge como principal almacén de los contenidos del aprendizaje la sección central titulada 'capacitación'. Lo que hace nuestro experimento es incorporar nuevos contenidos a esa sección, tanto en la columna de los conocimientos como en la de las capacidades. Esos nuevos contenidos son relativos al aprendizaje, e incluyen tanto el conocimiento de estrategias y procedimientos que lo impulsan y lo reorientan, como el de las propias condiciones personales del sujeto discente y el de las características y requisitos del modelo de trabajo; en otras palabras, conocimiento del objeto (la lengua), conocimiento del sujeto (el yo discente) conocimiento de la actividad (objetivos y procedimientos).

Apéndice

MUESTRAS DE PAUTAS
PARA LA AUTONOMÍA Y LA AUTOEVALUACIÓN

Pauta nº 1

I. Trabajo individual: Responde a este cuestionario y anota tus respuestas en una hoja aparte.
A) Tus objetivos y expectativas personales en este curso.

- Consulta el programa de la asignatura y comprueba en qué medida se corresponde con tus objetivos de perfeccionamiento del español y con tus expectativas al matricularte en ella.
- Anota a continuación los tres aspectos que para ti son prioritarios.

B) Tus experiencias previas de aprendizaje mediante la lectura de textos.

- Consulta en el programa de la asignatura el apartado correspondiente a la metodología (pág. nº 5 del dossier) y responde a estas preguntas:
    1. ¿Has asistido con anterioridad a un curso en el que se trabajase de esta forma?
    2. En caso afirmativo, ¿qué ventajas y qué desventajas presentaba?, ¿qué dificultades especiales tuviste que superar?
    3. En caso de respuesta negativa, ¿te resulta atractiva la idea?, ¿tienes preguntas al respecto?, ¿tienes objeciones?

[8] El cuadro de la figura 7 es una versión actualizada del que originalmente aparece en el mencionado artículo. La actualización, al propio tiempo, resalta gráficamente los nuevos componentes tratados en esta conferencia: éstos aparecen en tipos de letra negrita y redondilla, mientas que el resto está en cursiva.

Centro Virtual Cervantes

C) Conocimiento de la novela y la prensa actuales.

a. ¿Has leído novelas españolas o latinoamericanas contemporáneas?
b. ¿Conoces la prensa española? ¿La lees?
c. ¿Te has encontrado con dificultades de comprensión relacionadas con el conocimiento de la realidad, más que con el de la lengua?

Escucha la lectura de la contraportada de la novela y toma notas.

D) Lee la reseña del libro (documento adjunto). Con su contenido y con las notas que acabas de tomar, valora tu preparación actual para abordar la lectura de esta novela:

1. ¿Qué preguntas te haces en relación con los referentes sociales, históricos o políticos del texto que has leído y del que has escuchado?
2. ¿Qué partes de esos textos te han resultado especialmente complejas o difíciles? ¿Por qué?
3. ¿En qué aspectos de tu dominio del español crees que puede ser provechoso el trabajo con esta novela?
4. Explica en pocas palabras (60-80) la idea que te has formado de la historia que cuenta la novela.

II. En pequeños grupos: Comentad vuestras respuestas al cuestionario.

III. Trabajo individual: Revisa tus respuestas individuales y, si lo consideras oportuno, introduce modificaciones.

Pauta nº 2

Estrategias generales de lectura de la novela y de las columnas de prensa.

Esta pauta en forma de cuestionario es una actividad de autoevaluación:

- Su finalidad consiste en ayudarte a observar tu propio comportamiento en la lectura y comprensión de la novela, y al mismo tiempo sugerirte posibles estrategias que puedas aplicar en los capítulos que quedan.
- Para completarla, basta con que marques tu respuesta afirmativa o negativa a continuación de cada una de las preguntas. (Las citas de la novela que van en letra cursiva sirven únicamente como ejemplos de expresiones en las que se puede aplicar la estrategia en cuestión).
- Luego puedes comentar tus respuestas con dos de tus compañeros y, si lo consideráis oportuno, con el profesor.
- Consulta con el profesor cualquier duda que tengas.

1. Comprensión del vocabulario y la gramática

a. Me fijo en la presencia de elementos gramaticales que pueden ser decisivos para la comprensión del significado ..... /_/
   i. *Iba con la idea de que SE trataba* [≠ ∅ trataba] *de visitar a un agonizante* (1/5)
   ii. *El reportero Sousa SE iba a negar* [≠ ∅ iba a negar] (1/15)
b. Me pregunto por la función de esos elementos ..... /_/
   i. *Ya ve... muriéndoME* [≠ ∅ muriendo] (1/20)
c. Ante palabras nuevas, intento deducir el significado por su forma ..... /_/
   i. *Enfebrecido* (5/2) [en- + FIEBRE + -ecer]
   ii. *Desdentada* (5/3) [des- + DIENTE + -ar]
d. Busco el sentido de las expresiones y frases hechas ...../_/
   i. *Como quien dice* (2/7)
   ii. *Le siguió la corriente* (4/30)
e. Y me fijo en la aparición recurrente de ciertas palabras, que se combinan con otras ..... /_/
   i. *ECHAR unas risas* (4/9)
   ii. *ECHAR un pitillo* (4/11)

2. Comprensión del contenido

a. Reconozco la existencia de referentes sociales o históricos sobre los que tengo insuficiente información y me preocupo por entenderlos ...../_/
   i. *Cuando lo del alzamiento...* (4/27)
   ii. *La República Federal* (4/10)
b. Presto atención a las referencias del texto ...../_/
   i. *... LE* [¿a quién?] *había pedido aquella noche de asalto que LOS* [¿a quiénes?] *acompañase, LO* [¿a quién?] *llamó aparte. LE* [¿a quién?] *temblaba el reloj de pulsera en la mano. Y LE* [¿a quién?] *pidió muy por bajo: "Que no sufra* [¿quién?] *, Herbal..."* (4/3)

c. Distingo las voces presentes en el texto ..... /_/
   i. *Estaba quemado* [voz del narrador].- *El mundo era un estercolero* [voz de Sousa] (1/10)
   ii. *Disculpe la curiosidad, ¿vive usted solo?* [voz de Da Barca] (1/26)
d. Me hago una idea de los personajes por las palabras que pronuncian...../_/
   i. *"Las fronteras de verdad son aquellas que mantienen a los pobres apartados del pastel"*. (Da Barca, 1/28)
e. Tomo nota de las referencias entre momentos distintos del relato ...../_/
   i. *Y luego me acordé del lápiz. El lápiz que llevaba en la oreja. Este lápiz* (3/1) [Habla Herbal, → 2/13]

Pauta nº 3

Estrategias de lectura: comprensión de vocabulario

b. Deduzco por el contexto el significado de algunas palabras..... /_/
   i. *El mar MUGÍA en los cantiles .... COMO una VACA...* (9/1)
   ii. Mi ejemplo: _____
c. Reconozco las palabras derivadas o compuestas, e iInterpreto su significado: ..... /_/
   i. *ARRINCONAR* [rincón] (12/1)
   ii. Mi ejemplo: _____
d. Combino los dos procedimientos anteriores .... /_/
   i. *... los que iban en la CORDADA* [cuerda + una cuerda sirve para atar: PRESOS] (9/2)
   ii. Mi ejemplo: _____
e. Me pregunto por los distintos niveles de formalidad en las palabras y expresiones..... /_/
   i. *Los falangistas habían pasado del CABREO a la carcajada...* (8/1) [coloquial / vulgar]....
   ii. *Le voy a RETIRAR la palabra... quisiera EXPONER UN ATENUANTE* (10/10) [formal, protocolario]
   iii. Mi ejemplo: _____
f. Observo usos nuevos de un verbo ya conocido y busco sus posibles significados ..... /_/
   i. *No SE ME DAN las letras* (6/19)
   ii. Mi ejemplo: _____
g. Me fijo en las expresiones y frases hechas, y retengo las que me parecen útiles para poder usarlas yo mismo ...../__/
   i. *... para l os tiempos que corren* (9/10)
   ii. *Si tiene que (*+ un verbo en infinitivo*), que (*+ mismo verbo, en subjuntivo*) de una (puñetera* [coloquial / familiar]*) vez* (9/17)
   iii. Mi ejemplo: _____
h. Observo e interpreto las combinaciones de palabras ..... /__/
   i. *ME RESULTA* [+ adjetivo:] *raro eso que dice* (13/4)
   ii. *ECHAR un pitillo* (4/11)
   iii. Mi ejemplo: _____
i. Reconozco e interpreto las metáforas y las expresiones con sentido figurado ..... /__/
   i. *Le asomaban los dedos COMO RAÍCES DE ROBLE* (11/9) ...
   ii. *LAS PRIMERAS ACUARELAS* del faro (13/10)
   iii. Mi ejemplo: _____

Pauta nº 4

Estrategias de lectura: comprensión de la gramática

f. Cuando encuentro un verbo acompañado del pronombre SE, me detengo a comprobar el valor de este pronombre: ..... /__/
   i. *SE diría que eran gotas de sangre / ¿Y qué SE decían?*
   ii. Mi ejemplo: _____
g. Compruebo si la presencia del pronombre comporta cambios de significado y de régimen preposicional en el verbo: ..... /__/
   i. *∅ Negó haber estado nunca en aquel lugar / Se negó a ir aquel lugar.*

ii. Mi ejemplo: _____

h. Me fijo en los distintos complementos y preposiciones que exige un verbo:...../__/
   i. *Denunciar a alguien por algo ante alguien*
   ii. Mi ejemplo: _____

i. Hago la misma observación con nombres y adjetivos:...../__/
   i. *La exposición de las mercancías a la vista del comprador*..
   ii. Mi ejemplo: _____

j. Cuando encuentro un pronombre LO, o cuando tengo que usarlo, compruebo si se refiere a un nombre (ejemplo i) o a un adjetivo (ejemplo ii): ...../__/
   i. *A Da Barca lo llevaron de nuevo ante el tribunal.*
   ii. *Parecían enfadadas, pero no lo estaban.*

k. Distingo entre el uso del imperfecto y el indefinido en un mismo contexto: ..... /__/
   i. *Porque él, a la hora de matar, se ACORDABA / SE ACORDÓ de su tío el trampero.*
   ii. Mi ejemplo: _____

l. En el uso del adverbio AHÍ, distingo entre la referencia al discurso y las referencias al contexto espacio-temporal: ..... /__/
   i. *DE AHÍ la tendencia a hacer invisible al enfermo / Y ALLÍ no había nadie*
   ii. Mi ejemplo: _____

m. En determinadas palabras reconozco sus diversas categorías gramaticales, como nombres o adjetivos, o bien como parte de conjunciones o conectores: .../__/
   i. *Con todo... / .... y todo*
   ii. Mi ejemplo: _____

n. Al usar un adjetivo, me fijo en su posición en relación con el nombre: anterior o posterior: ..... /__/
   i. *El coche pequeño de Carlos / El pequeño coche de Carlos*
   ii. Mi ejemplo: _____

Bibliografía

AA.VV. (2006): *El portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

ANTÓN, M. (2003): "Dynamic assessment of advanced foreign language learners", Paper presented at the American Association of Applied Linguistics, Washington, D.C., March.

ARUMÍ, M. y M. D. CAÑADA (en prensa): "Enhancing the metacognitive dimension to enhance autonomous learning of foreign languages". Peter Lang.

BORDÓN, T. (2006): *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*, Madrid: Arco Libros.

BRONCKART. J. P. (2004): *Actividad verbal, textos y discursos*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

COLL, C. y D. EDWARDS (eds.). (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, Madrid: Anaya – Instituto Cervantes.

ELLIS, R. (2003): *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford: OUP.

ESTEVE, O. y M. ARUMÍ (2007): "Preparando el camino hacia la autorregulación en clase de lengua extranjera: la función de la mediación", *Actas del Simposi commemoratiu del 40 aniversari de l'Escola Oficial d'Idiomes de València*, Valencia.

ESTEVE, O. y M. ARUMÍ (en prensa): "La evaluación en el ámbito de las lenguas extranjeras: hacia la autoevaluación".

HALLIDAY, M.A.K. (1993): "Towards a Language-Based Theory of Learning", *Linguistics and Education*, 5, 93-116.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Madrid: Biblioteca Nueva.

KRAMSCH, C. (2002): *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*, London, New York: Continuum.

LANTOLF, J.P. (ed.) (2000): *Sociocultural Theory and Second Language Learnin*, Oxford: Oxford University Press.

LANTOLF, J.P. y S. L. THORNE (2006): *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*, Oxford: Oxford University Press.

LLOBERA, M. (1990): “Reconsideración del discurso interactivo en la clase de L2 o LE”, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, Vol. 7-8.
MARTÍN PERIS, E. (2004): “*¿Que significa trabajar en clase con tareas comunicativas?*, R*edELE*, nº 0, http://www.sgci.mec.es/redele/revista/martin.htm
MERCER, N. (2001): *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*, Barcelona: Paidós.
MONDADA, L. y S. PEKAREK DOEHLER (2000): “Interaction sociale et cognition située: quels models pour la recherche sur l’acquisition des langues?”, *AILE*, 12, 149-176.
PEKAREK DOEHLER, S. (2004): “Second language acquisition as situated practice”, *The Modern Language Journal*, 88/4. 501-518.
VAN LIER, L. (1996): *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy & Authenticity*, Londres: Longman.
VAN LIER, L. (2004): *The Ecology and Semiotics of Language Learning*, Boston: Kluwer Academic Publishers.
VICTORI, M. y W. LOCKHART (1995): "Enhancing Metacognition in Self-directed Language Learning", *System*, 23, 223-234.
WELLS, G. (1994): “The Complimentary Contributions of Halliday and Vygotsky to a Language-Based Theory of Learning”, *Linguistics and Education*, 6, 1, 41-90.

Centro Virtual Cervantes