

ESTUDIO DE LAS PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DE LENGUAS EXTRANJERAS SOBRE EL USO DE INSTRUMENTOS DE AUTORREGULACIÓN

MARTA ARUMÍ RIBAS*

Universitat Autònoma de Barcelona

RESUMEN. *Ante el creciente interés por los procesos autorreguladores que vive en la actualidad el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, el presente estudio se propone dar cuenta de la observación realizada en cuatro aulas de lenguas extranjeras en las cuales se utilizan regularmente instrumentos de autorregulación, a saber: el feedback, la guía de reflexión, el midterm report, la parrilla de autoevaluación, el portafolio y la tutoría. El principal objetivo del estudio es detectar, a través de un análisis cualitativo de los datos procedentes de cuestionarios y entrevistas, cuáles son las percepciones de los estudiantes sobre la utilidad de estos instrumentos así como explorar las posibilidades de utilización de las herramientas didácticas destinadas a activar y fomentar el uso de estrategias metacognitivas. Los resultados ponen de manifiesto cómo el hecho de guiar la reflexión metacognitiva y relacionarla con una tarea cognitiva hace que ésta pueda ser más concreta, más aproximada a la realidad y más profunda.*

PALABRAS CLAVE. *Enseñanza y aprendizaje de lenguas, procesos autorreguladores, instrumentos de autorregulación, estrategias metacognitivas.*

ABSTRACT. *Facing the growing interest in the self-regulating processes now being experienced in the area of foreign language teaching and learning, this study will offer a report on the observations conducted in four foreign language classrooms which regularly use self-regulation tools, specifically: feedback, the reflection guide, the midterm report, the self-evaluation grid, the portfolio and the tutorial. The object of the study is to detect, by a qualitative analysis of the data from questionnaires and interviews, students' perceptions on the usefulness of these tools, in addition to exploring the possibilities of usage of educational tools meant to activate and develop the use of metacognitive strategies. The results show how guiding metacognitive reflection and relating it with a cognitive task allows this reflection to be more concrete, closer to reality and of greater depth.*

KEY WORDS. *Language learning and teaching, self-regulatory processes, self-regulatory tools, metacognitive strategies.*

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 cómo paulatinamente la autorregulación se está convirtiendo en un elemento integrante del proceso de enseñanza y aprendizaje, a medida que se va consolidando el paso de una enseñanza más basada en el profesor a otra más centrada en la importancia del aprendiz y su contexto. Se valora la relevancia de fomentar la práctica reflexiva en el aula a través de los procesos clave de planificar, controlar y evaluar el aprendizaje. Y se espera que, si se fomentan sus habilidades metacognitivas, los estudiantes puedan llegar a controlar sus procesos cognitivos y a comprender e incluso solucionar mejor los problemas y retos de aprendizaje que se les presentan.

Esta visión del aprendizaje proviene de los supuestos inherentes a las teorías actuales de aprendizaje, también de lenguas extranjeras, según las cuales el aprendiz puede mejorar su capacidad para aprender utilizando activamente estrategias motivacionales y metacognitivas, además de las cognitivas, así como seleccionar a propia iniciativa los ambientes que mejor promueven su aprendizaje y elegir de modo más significativo qué tipo de instrucción necesita y en qué medida (Zimmerman et al. 1989). En este sentido, la incorporación de instrumentos didácticos dirigidos específicamente a desarrollar la dimensión metacognitiva de los estudiantes permite que emerja en ellos la conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje e incrementa la motivación de los aprendices adultos, haciendo así posible un aprendizaje que promueve la autorregulación.

En este artículo, presentamos un estudio que tiene por objetivo dar cuenta de la investigación realizada en cuatro aulas de lenguas extranjeras en las que se utilizan regularmente instrumentos de autorregulación, para detectar cuáles son las percepciones de los estudiantes sobre la utilidad de los mismos. Este estudio se enmarca en un proyecto más general *Diseño y estudio de la incidencia de instrumentos para el desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contexto universitario*. Dicho proyecto tiene por objeto profundizar en la investigación acerca de la naturaleza y características de las estrategias metacognitivas por parte de aprendices universitarios de distintas lenguas extranjeras y, al mismo tiempo, explorar las posibilidades de utilizar herramientas didácticas destinadas a activar y fomentar el uso de tales estrategias.

2. EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Nuestro objeto de estudio –los instrumentos para el fomento de la autonomía del aprendiz– entronca con los supuestos teóricos de la teoría sociocultural aplicada al ámbito de la enseñanza de segundas lenguas (Lantolf 2000; Lantolf 2002).

La teoría sociocultural sitúa al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, postulando que el aprendiz construye nuevos significados y conocimientos mediante la

interacción con su entorno y con los otros (actividad intermental) entendida como la base del desarrollo cognitivo que fomenta procesos cognitivos superiores. Asimismo, también la interacción del individuo consigo mismo (actividad intramental) le permite pensar y controlar su comportamiento, tomando conciencia de sí mismo y ejerciendo el control voluntario sobre sus propias acciones. Desde esta perspectiva, la importancia de la interacción radica no tanto en su dimensión comunicativa propiamente dicha (la transmisión y recepción de mensajes) cuanto en su dimensión cognitiva, esto es, en cómo a través del lenguaje se fomentan procesos de aprendizaje. La teoría sociocultural destaca la importancia de entender el aprendizaje como un proceso de mediación semiótica (Lantolf 2000) y aporta el aspecto más relevante para nuestra investigación: éste lo representa el hecho de que, para alcanzar el nivel máximo de autonomía-autorregulación, es necesario recurrir a un sistema de signos de origen social que el individuo encuentra en su entorno, ya que, en palabras de Wertsch (1988: 171), “that system transforms speech, thought and, in general, human action”. El paso hacia la autorregulación no es espontáneo, sino fruto de un proceso mediado socialmente en que representan un papel relevante los instrumentos externos que fomentan la mediación y el diálogo interior (Vygotsky 1978). En ese sentido, es paulatinamente, a través de la interacción y la mediación aportadas por ciertos instrumentos, como se llega a la autorregulación. En palabras de Leontiev (1981: 55-56):

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

Partimos de una definición muy amplia del término instrumento de autorregulación, entendido como cualquier elemento del entorno del individuo (la actuación del profesor, otros alumnos, una parrilla de autoevaluación, el portafolio, etc.) que le ayude a avanzar desde su estadio presente a estadios cognitivos superiores.

Según Perry et al. (2006), los estudiantes que se autorregulan consiguen hacer un buen uso de las oportunidades de aprendizaje que se les presentan, afrontan los retos que entrañan el aprendizaje y la práctica, desarrollan una comprensión profunda del tema y se esfuerzan por conseguir sus objetivos. Normalmente, los estudiantes suelen encontrarse con dificultades iniciales, a la hora de gestionar su aprendizaje, ya que están más acostumbrados a entornos de aula más convencionales y centrados en el profesor. Sin embargo, el objetivo de la integración de instrumentos de autorregulación en el aula consiste, por un lado, en ir transfiriendo a los estudiantes el control y la conciencia sobre el proceso de aprendizaje generado por las actividades educativas, sin perder la perspectiva externa que aportan el profesor u otros estudiantes y, por otro, fomentar la interacción y contribuir a que los estudiantes se hagan conscientes de lo que comporta su proceso de aprendizaje.

3. EL PROYECTO DEICOMEUCU¹

Como indicábamos en la introducción, el estudio que aquí se presenta forma parte de un proyecto más amplio, cuya finalidad es analizar, diseñar y aplicar instrumentos didácticos específicos destinados a desarrollar la competencia estratégica de aprendices de LLEE en contexto universitario. La investigación se centra, por tanto, en el estudio del componente metacognitivo.

La hipótesis previa del proyecto es que para favorecer la autonomía en el aula resulta necesario crear un espacio que permita al aprendiz abordar la reflexión sobre su proceso de aprendizaje. Sin embargo, esta reflexión debe ir más allá del trabajo sobre estrategias cognitivas e incluir aquellos instrumentos que permiten fomentar el componente metacognitivo, entendiendo como tal el control del alumno sobre los procesos cognitivos que se activan cuando éste se enfrenta a una tarea de aprendizaje. Después de años de elaboración y trabajo regular con esos instrumentos (Arumí y Cañada 2004; Carretero 2004; Esteve y Arumí 2005; Arumí y Esteve 2006), detectamos el interés por analizar las repercusiones de su uso en el desarrollo de la autonomía de los aprendices.

La perspectiva metodológica adoptada en el mencionado proyecto Deicomeucu ha sido la investigación intervencionista y evolutiva (Engeström 1999), que pretende promover transformaciones o cambios en la acción pedagógica acordes con la idiosincrasia de cada contexto educativo particular y que requiere la incorporación de una aproximación ecológica al objeto de estudio. En este sentido, en el transcurso del proyecto se recogieron datos cualitativos y cuantitativos desde tres niveles diferenciados del ecosistema educativo: macrosistema, mesosistema y microsistema (Bronfenbrenner 1979; Van Lier, 2004)² y desde una triple perspectiva: la del investigador, la del aprendiz y la del docente.

4. DISEÑO DEL PRESENTE ESTUDIO³

4.1. *Objetivos*

En el marco del proyecto descrito, la finalidad del estudio actual es centrarnos en uno de los aspectos derivados de éste y, en concreto, en las percepciones de los estudiantes sobre los instrumentos autorreguladores introducidos en las cuatro aulas de lenguas extranjeras. En particular, nos interesa:

- analizar qué instrumentos valoran los estudiantes más positiva y negativamente;
- describir qué características debe tener, según los estudiantes, un instrumento autorregulador para ser valorado positivamente;
- determinar en qué basan los estudiantes sus valoraciones positivas y negativas;

La obtención de suficiente información de primera mano procedente de los estudiantes había de permitir la recopilación de información suficiente que posibilitara:

- valorar el funcionamiento de los instrumentos introducidos hasta el momento;
- plantearse la readaptación, en su caso, de algunos instrumentos específicos y modificar los instrumentos diseñados a partir de las conclusiones del análisis realizado.

4.2. Descripción de las aulas investigadas y de los instrumentos de autorregulación

El campo de observación fueron 4 aulas universitarias, de un nivel intermedio de lenguas extranjeras, siendo los idiomas objeto de enseñanza/aprendizaje el alemán, el francés, el inglés y el español. Estas aulas tienen en común que en todas ellas se trabaja regularmente con distintos instrumentos de autorregulación, aunque los instrumentos utilizados no son los mismos en todos los casos, pese a ciertas coincidencias. Para poder contextualizar adecuadamente el estudio, solicitamos de cada uno de los profesores una descripción detallada de su metodología. De la lectura de esas descripciones, extraemos que los planes docentes de las aulas investigadas se han elaborado siguiendo las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior y que, por tanto, se organizan a partir de los créditos ECTS. Asimismo, los objetivos de aprendizaje se presentan en términos de competencias y capacidades. En todas las aulas se trabaja con una metodología autonomizadora en la que el aprendiz es el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje. En los cuatro casos, se plantea la enseñanza/aprendizaje desde una perspectiva comunicativa, es decir, el objetivo es aprender una lengua para comunicarse incluyendo la propia comunicación en el aula. En todas las aulas se parte de un concepto holístico de lengua que queda reflejado en el hecho de que el texto, entendido como ejemplar de un género concreto, se convierte en el eje vertebrador y en el núcleo básico del tratamiento comunicativo de la lengua (Esteve, O. y Cañada, M.D., 2004). Esta orientación común adopta, sin embargo, modelos diferenciados: en unas aulas se trabaja con proyectos, en otras con encargos de trabajo, en otras a través de tareas comunicativas. Sin embargo, a todas resultan comunes unas mismas bases conceptuales y metodológicas, una parte importante de las cuales pasa por el trabajo en pequeños grupos y el aprendizaje cooperativo. A su vez, esta metodología común está vinculada a unas actividades de conciencia lingüística, metalingüística y metacognitiva, que tienen como objetivo la transferencia del control sobre el aprendizaje y la autorregulación del aprendiz. En todos los casos, las actividades, tanto de aprendizaje como de evaluación, aparecen claramente pautadas y, además, presentan retos cognitivos para los estudiantes.

Como apuntábamos, la metodología autonomizadora se aplica mediante una serie de instrumentos que comparten unas mismas bases conceptuales. Cabe resaltar que hablamos de instrumentos autorreguladores porque esperamos que sean instrumentos que desencadenen la autorregulación. No obstante, todos ellos se basan en procesos cognitivos, entendiendo la cognición como medio para llegar a la autorregulación. En palabras de Veenman et al. (2006: 5): "In fact, metacognition draws on cognition. It is very hard to have adequate metacognitive knowledge of one's

competencies in a domain without substantial (cognitive) domain-specific knowledge”. Estos instrumentos, que describiremos brevemente a continuación, son: el portafolio, las parrillas de autoevaluación, las guías de reflexión, las tutorías, el *midterm report* y el *feedback*.

El portafolio es una selección de todos los documentos significativos que dan cuenta del proceso de aprendizaje de cada estudiante así como de sus progresos. Su función es doble: por una parte, sirve para autoevaluarse y reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje; por otra, sirve como muestra o evidencia del nivel de competencia que cada alumno ha alcanzado. En este sentido, sirve para evaluar el proceso de aprendizaje desde dos perspectivas (la del docente y la del alumno) y puede ser altamente significativo de cara a la evaluación final de la asignatura, en tanto que representa “la radiografía” del alumno.

La parrilla de autoevaluación⁴ consiste en una guía en la que los estudiantes dan razón de en qué medida han adquirido las competencias a partir de unos criterios de evaluación muy concretos.

La tutoría se concibe como un espacio de interacción de los docentes con los aprendices en el que se comenta su trabajo, su portafolio y sus hojas de autoevaluación. El objetivo de la tutoría es orientar al estudiante y contrastar su perspectiva con la del docente para poder realizar un seguimiento a dos bandas del proceso de aprendizaje.

Por *feedback* se entienden todas aquellas indicaciones que el profesor ofrece al estudiante, ya sea de manera oral o por escrito, sobre las tareas que éste ha realizado. En el caso que nos ocupa, se utilizó en las aulas 1 y 3 y siempre en relación a tareas de producción escrita. En el aula 1, se trata de los comentarios personales por escrito sobre cada uno de los trabajos de redacción entregados por los estudiantes. En el caso del aula 3, en las producciones escritas de los estudiantes se indicaba el tipo de error cometido pero no se ofrecía la solución al mismo error, sino que ésta había de ser hallada por los propios alumnos.

El *midterm report* fue concebido como una herramienta de seguimiento de la realización del portafolio. Consiste en una serie de preguntas sobre los componentes del portafolio para que los alumnos puedan comprobar si ya han realizado (o están realizando) algunas de las tareas integradas en el portafolio. En caso afirmativo, se les pide que especifiquen las dificultades y/o facilidades lingüísticas con que se han encontrado. Los objetivos de este instrumento son conocer en qué punto se halla cada estudiante en el proceso de elaboración de su portafolio así como guiarle en su proceso de toma de conciencia.

Como su nombre indica, las guías de reflexión⁵ son documentos que han de permitir a los estudiantes reflexionar sobre el aprendizaje que están realizando, recurriendo a parrillas para la expresión escrita, para el análisis de errores o a técnicas de lectura, etc.

En el cuadro siguiente, aparecen recopilados los instrumentos de autorregulación sobre cuya percepción se preguntó a los estudiantes:

Instrumentos	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4
<i>Feedback</i>	✓		✓	
Guía de reflexión				✓
<i>Midterm report</i>			✓	
Parrilla de autoevaluación	✓	✓		✓
Portafolio		✓	✓	✓
Tutoría		✓		✓

Tabla 1. *Instrumentos de autorregulación distribuidos por aulas.*

4.3. Recogida de los datos

La recogida de datos tuvo lugar aplicando los parámetros de la investigación etnográfica (Cambra, 2003), y respetando, por tanto, en todo momento el principio émico y el principio holístico que ésta propugna. Según el principio émico, cada situación observada ha de ser entendida desde la perspectiva de las personas implicadas. Según el principio holístico, cada aspecto del contexto que se estudia debe interpretarse con relación a todo el sistema del que forma parte.

Los datos se recogieron durante un trimestre o un semestre, dependiendo de la organización de cada institución, en cada uno de los grupos que enumeramos a continuación, durante el curso 2005-2006:

	2 grupos de alemán LE		1 grupo de inglés LE	1 grupo de español LE
	Facultad de Traducción e Interpretación de la Universitat Pompeu Fabra - 1 trimestre	Facultad de Traducción e Interpretación de la Universitat de Vic - 1 semestre	Facultad de Pedagogía (Didáctica de la Lengua y la Literatura) Universitat de Barcelona - 1 semestre	Facultad de Traducción e Interpretación de la Universitat Pompeu Fabra - 1 trimestre
Total estudiantes	35	6	24	20
Total participación	18	3	12	8

Tabla 2. *Grupos de recogida de los datos.*

Al ser la participación en el estudio de carácter voluntario, contamos con un total de 41 informantes, lo que representa casi un 50% del total de alumnos inscritos en las asignaturas. Durante el transcurso de la acción pedagógica desarrollada en el marco del proyecto Deicomecu, y para obtener datos sobre la valoración final de los alumnos, diseñamos los siguientes instrumentos de recogida:

- Un primer cuestionario, al que los estudiantes respondieron antes de iniciar la acción pedagógica, en el que nos interesaba recoger información sobre las creencias y expectativas de los alumnos acerca de la autorregulación y la autoevaluación así como sobre sus experiencias de aprendizaje previas a la acción pedagógica.
- Un segundo cuestionario, que pasamos a los estudiantes mientras se desarrollaba la acción pedagógica y que había de dar cuenta de la percepción de los alumnos sobre la metodología en general, así como sobre los instrumentos pedagógicos que se estaban utilizando para potenciar y guiar los procesos de autorregulación. Se trataba de un cuestionario semiabierto que permitía recoger datos sobre la actuación del profesorado y valoraciones u opiniones subjetivas de los alumnos sobre la metodología empleada.
- Un tercer cuestionario⁶, que pasamos una vez concluida la acción pedagógica y que contaba con dos partes. La primera parte, semiabierta, estaba dedicada a la valoración de los diversos instrumentos que hubiera usado el docente y era diferente según el aula de qué se tratase, ya que preguntaba directamente por los instrumentos utilizados en cada caso. Una segunda, cerrada e idéntica para todas las aulas, con preguntas de elección múltiple, en la que los alumnos habían de especificar –respondiendo “sí”, “no” o “parcialmente”– hasta qué punto la metodología les había servido para alcanzar una serie de objetivos típicamente relacionados con la autorregulación. Consideramos que esta parte cerrada podría sernos útil para cuantificar las valoraciones de los alumnos.
- Una entrevista final semiestructurada realizada a tres estudiantes de cada grupo y destinada a recabar datos complementarios a los obtenidos en los cuestionarios, en la medida en que había de permitir al investigador profundizar en “los significados que las personas atribuyen a sus experiencias y mundos sociales” (Carretero 2004: 175). Al desarrollarse en grupos de tres, este tipo de entrevista hace posible que los estudiantes vayan contrastando su propia valoración con la de los compañeros, consiguiéndose así una mayor riqueza de matices y puntos de vista.

En este artículo, centramos nuestro estudio únicamente en los resultados obtenidos en la primera parte del tercer cuestionario y en la entrevista, toda vez que, como se recordará, nuestro objetivo es abordar todas aquellas preguntas referidas a los instrumentos de autorregulación utilizados en el aula.

4.4. Análisis de los datos

Con la intención de dar cuenta de la perspectiva de los aprendices, el análisis de los cuestionarios se llevó a cabo cíclicamente, simultaneando el análisis individual de cuestionarios de alumnos concretos con reuniones de los investigadores destinadas a lograr un consenso entre estos últimos. Las categorías y ejemplos ilustrativos fruto de tales reuniones nos sirvieron para diseñar un protocolo de análisis que posteriormente se aplicó a todos los cuestionarios recogidos. Sin embargo, de acuerdo con los procedimientos propios de la investigación etnográfica, para cada cuestionario siempre se planteaba la posibilidad de introducir a posteriori nuevas categorías que surgieran de los propios datos. La aproximación grupal y recursiva al análisis de datos nos obligó así a adoptar un sistema de reuniones periódicas destinadas a reformular sucesivamente la tipología de las categorías de análisis.

Las respuestas a las preguntas del tercer cuestionario y a las entrevistas, de carácter cualitativo y abierto (véase anexo 1), fueron tratadas siguiendo un análisis temático del contenido con el fin de consensuar su categorización. Seguimos un protocolo basado en la aplicación del análisis del discurso (Calsamiglia y Tusón 1999; Brown y Yule 1983; Van Dijk 1985; Ducrot 1984), y que consistió en establecer una serie de categorías que permitieran analizar preguntas abiertas, más allá de la simple respuesta negativa o positiva a las mismas, y que permiten llegar a desvelar el porqué de tales valoraciones.

A continuación se incluyen algunos ejemplos de cómo se ha realizado el análisis cualitativo de los datos referidos a las respuestas de los estudiantes a las preguntas sobre el funcionamiento de los distintos instrumentos.

Respuesta de los estudiantes	Método de trabajo	Valoración	Análisis
<i>M'agrada. Així tens més oportunitats per treballar la matèria i aprovar. A l'examen t'ho jugues tot en un dia. I estudiant no aprens tant.</i>	Portafolio	Positiva	-Se saca mejor nota (aprobar)
<i>No las encontré nada útiles. Creo que son una pérdida de tiempo. Sería más útil utilizar el tiempo estudiando los puntos de gramática. Claro que hacemos las cosas que nos preguntan las "preguntas"—sí no, no comprenderíamos el texto/ el libro.</i>	Hoja de autoevaluación	Negativa	-Es innecesario
<i>Para reflexionar más profundamente sobre mis fallos y no limitarme a corregir. Con el simple hecho de tener que rellenar el casillero ya te tienes que fijar más. Con los exámenes reflexionas sobre tu modo de estudiar y ves si hay algo que debes mejorar o si lo que haces ya te funciona.</i>	Hoja de reflexión	Positiva	-Se toma conciencia de las carencias, errores, etc.

Respuesta de los estudiantes	Método de trabajo	Valoración	Análisis
<i>Està bé comentar amb el professor el portafolis personalment. Però són molt curtes i tampoc no s'aprofundeix gaire en els problemes personals de cada persona.</i>	Tutoría	Positiva/ Negativa	-Se comparan perspectivas (profesor-estudiante)/ Coevaluación -Falta de tiempo -Falta profundizar
<i>¡Muy bien! Eso ayuda de verdad así se sabe dónde tengo que trabajar más. Dónde están las faltas... Iba muy bien hacerlo cada semana.. así tienes que trabajar y sientes el progreso... Me gustaba mucho y he visto dónde tengo que fijarme más...</i>	Feedback	Positiva	-Se toma conciencia del trabajo realizado, de los conocimientos adquiridos o del nivel alcanzado. -Se recibe <i>feedback</i> apropiado (explicativo y evaluativo, en el momento adecuado) -Se toma conciencia de las carencias, errores, etc.
<i>Em sembla una tasca absurda. Tothom sap el que ha estat fent. No cal.</i>	Midterm report	Negativa	-Es innecesario

Tabla 3. Ejemplo de análisis cualitativo.

En la siguiente tabla incluimos el conjunto de categorías que hemos extraído del análisis cualitativo de las respuestas dadas por los estudiantes, distinguiendo entre categorías positivas y negativas:

Categorías	Respuestas negativas
N1	Falta de tiempo
N2	Es innecesario
N3	El nivel es demasiado alto/ Progresión demasiado rápida
N4	No te obliga a estudiar tanto
N5	Falta correspondencia entre teoría y práctica
N6	Falta sentido en algunos ejercicios
N7	Falta profundizar
N8	Falta interés (aburre)
N9	Condicionantes técnicos y logísticos: el acceso es difícil, no hay conexión a Internet, etc.
N10	La temática es difícil
N11	Se piden demasiadas justificaciones de la autoevaluación/demasiadas reflexiones sobre el aprendizaje
N12	Hay un exceso de trabajo
N13	Falta <i>feedback</i>

Categorías	Respuestas negativas
N14	Existe un desacuerdo con la puesta en práctica de la metodología
N15	Dificultad para autocorregirse
N16	Dificultad para trabajar en equipo
N17	No se aprende suficiente (nivel)
N18	Te impone una forma externa de organizarte
N19	La evaluación debe recaer en el profesor
N99	Sin explicitar motivos

Tabla 4. *Categorías negativas.*

Categorías	Respuestas positivas
P1	Se crea una situación de aprendizaje más positiva (dinámico, divertido, entretenido, etc.)
P2	Ayuda a gestionar el trabajo del curso continuadamente
P3	Se aprende más
P4	Se practica por escrito y oralmente, la teoría, etc.
P5	Promueve la evaluación continuada
P6	El trabajo en grupo reducido de estudiantes comporta ventajas
P7	Se valora (positiva o negativamente) el propio trabajo
P8	Se toma conciencia del trabajo realizado, de los conocimientos adquiridos o del nivel alcanzado
P9	Se promueve la autoevaluación
P10	Se recibe <i>feedback</i> apropiado (explicativo y evaluativo, en el momento adecuado)
P11	Se toma conciencia de las carencias, errores, etc.
P12	Se utilizan más recursos
P13	El trabajo con otras personas ayuda a aprender
P14	Se saca mejor nota (aprobar)
P15	Se comparan perspectivas (profesor-estudiante)/ Coevaluación
P16	Se trabaja según los propios intereses
P17	Se verbaliza / Se razona el proceso
P18	Se trabaja mejor
P19	Se trabaja autónomamente
P20	Se trabaja gestionando el espacio y tiempo propios
P21	Se refuerzan y profundizan temas (revisar, aclarar, consolidar)
P22	Te motiva más
P23	Se toma conciencia del propio ritmo
P24	Ayuda a estructurar una tarea
P25	La temática es útil
P26	Se aprenden estrategias
P27	Se trabaja con la ayuda de pautas
P28	Te sitúa (de cara al examen)
P29	Es más justo
P99	Sin explicitar motivos

Tabla 5. *Categorías positivas.*

5. RESULTADOS

5.1. Portafolio

El portafolio se ha utilizado en un total de 3 de las 4 aulas, concretamente en las aulas 2, 3 y 4. El cuestionario permite ver que los comentarios de los estudiantes son tanto positivos como negativos, aunque los positivos (56) superan a los negativos (9). Se trata de una tendencia que corroboramos en las 3 aulas estudiadas:

	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Total
+	32	19	5	56
-	4	3	2	9
Total	36	22	7	65

Tabla 6. Cuantificación de comentarios sobre el portafolio.

En relación con las percepciones positivas, en general, el portafolio se percibe como una buena alternativa al examen, como una buena forma de evaluación continuada, con algunas implicaciones metacognitivas claras como son la gestión del trabajo y la toma de conciencia. La figura 1 permite observar que los comentarios más recurrentes hacen referencia al hecho de que el portafolio ayuda a gestionar el trabajo del curso continuamente (P1); permite aprender más (sin especificar qué temas) (P3); promueve la evaluación continuada (P5); ayuda a tomar conciencia del trabajo realizado, de los conocimientos adquiridos o del nivel alcanzado (P8); facilita la utilización de más recursos (P12); posibilita un trabajo basado en la gestión del espacio y tiempo propios (P20) y permite reforzar y profundizar temas (P21).

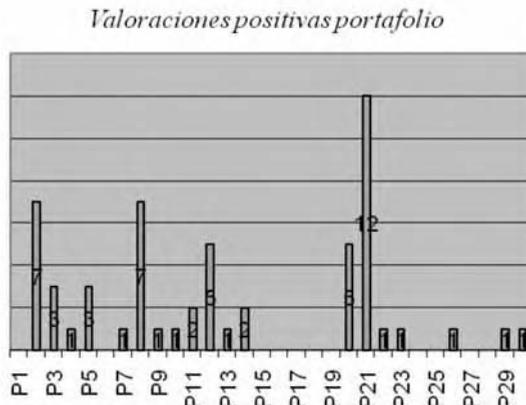


Figura 1. Valoraciones positivas generales sobre el portafolio.

Por lo que a las percepciones negativas se refiere, éstas suelen responder a situaciones personales o estilos de aprendizaje individuales y son poco significativas, ya que están relacionadas con valoraciones de carácter muy diverso y resultan poco recurrentes. Tales percepciones negativas hacen referencia a la falta de tiempo y al nivel demasiado alto; al hecho de que no obliga a estudiar tanto, a condicionantes técnicos y logísticos, a un exceso de trabajo, al hecho de que el portafolio impone una organización externa y de que la evaluación debe recaer en el profesor.

Los datos procedentes de la entrevista validan mayoritariamente las percepciones detectadas en el análisis del cuestionario, pues, hablando de las positivas, la mayoría de los estudiantes entrevistados percibe el portafolio como una buena alternativa al examen. No obstante, considera un incremento excesivo de trabajo el tener que llevar el portafolio de la asignatura y además pasar un examen o diferentes pruebas. Lo vemos en el siguiente ejemplo de un estudiante del aula 4:

Com a alternativa em sembla bé però haver de fer les dues coses és excessiu. A més a més cada persona té la seva manera d'organitzar-se i no m'agrada que n'imposin una de nova.

Otra de las percepciones positivas, coincidente con la del cuestionario, está relacionada con la reflexión y la toma de conciencia. En efecto, los estudiantes valoran positivamente que, de alguna forma, el portafolio les obliga a realizar una reflexión más profunda, a tomar conciencia de forma regular de lo que hacen bien y de lo que hacen mal, además de permitirles ir corrigiendo los propios errores. Asimismo, los estudiantes relacionan el portafolio con la evaluación continuada, es decir, valoran muy positivamente el hecho de que el portafolio haga posible tener en cuenta el trabajo que han ido realizando regularmente. Por último, algunos de los estudiantes entrevistados apuntan que el portafolio ha contribuido a que tuvieran una actitud más positiva ante el aprendizaje.

Por otro lado, algunas consideraciones negativas en la entrevista coinciden con las que habíamos detectado en el cuestionario. Por ejemplo, la gran inversión de tiempo que supone querer mantener el portafolio al día, así como el exceso de trabajo y el nivel de exigencia. También se alude a que es una forma de evaluar que no se adapta a su idiosincrasia desde el momento en que les resulta demasiado rígido y pautado, con pocos espacios para desarrollar su sistema más personal de seguimiento del aprendizaje.

5.2. Tutoría

El instrumento tutoría se ha integrado en la metodología de 2 aulas, concretamente en las aulas 2 y 4. Si observamos las respuestas al cuestionario, se trata también de un caso claro en el que los comentarios positivos (28) superan a los negativos (2).

	Aula 2	Aula 4	Total
+	23	5	28
-	2		2
Total	25	5	30

Tabla 7. *Cuantificación de comentarios sobre la tutoría.*

La tutoría se manifiesta como el instrumento por excelencia en relación al fomento de la toma de conciencia, ya que posibilita la comparación de perspectivas. Así lo indica la siguiente respuesta de un estudiante del aula 2:

Les tutories serveixen per aclarir dubtes i comparar la visió de l'estudiant i del professor.

En cuanto a las valoraciones positivas es de reseñar el número de ocasiones en que se valora cómo éstas fomentan la toma de conciencia en general (4) y, de forma más concreta, sobre las carencias en el aprendizaje (8), sobre el *feedback* que se recibe (6) o sobre la comparación de perspectivas que hace posible (6), sin olvidar la apreciación de que en las tutorías la interacción es más espontánea.

En relación a las valoraciones negativas, éstas tienen que ver con la falta de tiempo que se puede dedicar a las tutorías (1) y con la falta de profundización en ciertos contenidos (1).

A la vista de las respuestas dadas por los estudiantes en la entrevista, todas las referencias a la tutoría son positivas, señalándola como la posibilidad de comentar con el profesor, individualmente o en pequeños grupos, el trabajo realizado. Los estudiantes afirman que la tutoría les sirve para darse cuenta de su progreso y subrayan cómo, a medida que avanza la asignatura, sus percepciones van coincidiendo con las del profesor porque cada vez les es más fácil valorar en qué fallan.

5.3. *Parrillas de autoevaluación*

Las parrillas de autoevaluación se han utilizado en un total de 3 aulas, concretamente en las aulas 1, 2 y 4. Por lo que al cuestionario se refiere, en general, los comentarios positivos (34) superan a los negativos (11), tendencia observable en las 3 aulas.

	Aula 1	Aula 2	Aula 4	Total
+	9	23	2	34
-	3	7	1	11
Total	12	30	3	45

Tabla 8. *Cuantificación de comentarios sobre la parrilla de autoevaluación.*

Los comentarios positivos inciden en el hecho de que este instrumento propicia la autoevaluación (P9), y de que ayuda a tomar conciencia de los errores y de las carencias, así como del nivel adquirido (P8, P11). Así lo expresa un estudiante del aula 1:

Me permitieron evaluarme a mí mismo y saber prestar atención a los diferentes usos de palabras. Poniendo en práctica estas pautas, hemos podido hacer una buena lectura y mejorar el nivel de comprensión.

Valoraciones positivas parrilla de autoevaluación

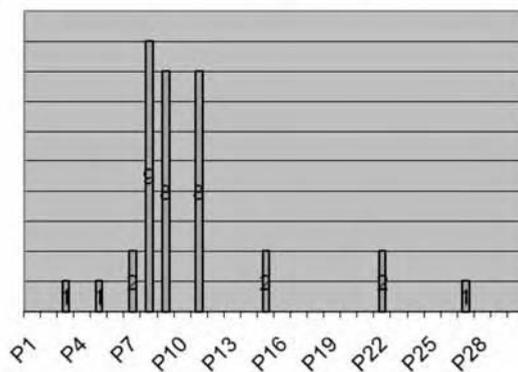


Figura 2. Valoraciones positivas generales sobre la parrilla de autoevaluación.

Por lo que a las valoraciones negativas se refiere, las percepciones apuntan a que se trata de un instrumento innecesario (3), en el cual se piden demasiadas justificaciones y que, en opinión de los estudiantes, exige un exceso de reflexión (2).

En cuanto a la entrevista, las percepciones positivas de los estudiantes no hacen sino confirmar los resultados de los cuestionarios. En efecto, los estudiantes valoran el hecho de que la entrevista les permita aportar su propia perspectiva al proceso de evaluación y darla a conocer al profesor, así como tomar conciencia y saber en qué han de profundizar más. Así se aprecia en el siguiente ejemplo de la entrevista a los estudiantes del aula 4⁷:

A2: yo creo que la autoevaluación está bien

E: ¿está bien?

A2: porque a ver aunque te conozcan en nuestro caso mucho el profesor tampoco sabe exactamente tú cómo te sientes porque igual el profesor te dice a ver esta chica es uff de cinco pésima bueno pésima de cinco

AA: (risas)

A2: y ya está pero tú crees que has mejorado un montón ese año o que te has esforzado mucho y que realmente ves una mejoría entonces si el profesor no lo ve porque él te ve en exámenes y tal

E: un número

A2: un número y punto que si al menos tú explicas como tú ves y como tú te sientes con el alemán en ese momento y tal pues igual haces pensar más al otro y::

A3: no sé es positivo las dos

A2: sí

A3: el hacértelo tú para que vean

E: mhm

A3: y para ver tú misma también porque hombre

A2: cómo te ven desde fuera también

A3: quizás si no lo haces no te planteas pues esto lo he mejorado o aquí tengo que::: que mejorar aún o el profesor es eso no ve lo que:: scha

E: el esfuerzo o::

A3: lo que tú piensas o lo que para ti te supone

5.4. Feedback

Recordemos que el instrumento *feedback* lo integran todas aquellas indicaciones que el profesor ofrece, de forma oral o por escrito, al estudiante, sobre las tareas que éste ha realizado. Dicho instrumento se ha utilizado en un total de 2 aulas, concretamente en las aulas 1 y 3 y también en este caso, el análisis de las respuestas al cuestionario pone de manifiesto que los comentarios positivos (28) superan a los negativos (3).

	Aula 1	Aula 3	Total
+	13	15	28
-	2	1	3
Total	15	16	31

Tabla 9. Cuantificación de comentarios sobre el feedback.

Las percepciones positivas tienen que ver, principalmente, con la toma de conciencia sobre el trabajo realizado, sobre los conocimientos adquiridos o sobre el nivel alcanzado (5) y, especialmente, sobre las carencias y errores cometidos (15). Lo vemos en la siguiente respuesta de un estudiante del aula 3:

El *feedback* me ayuda a saber dónde tengo que trabajar más. Dónde están las faltas. Y estaba muy bien que los comentarios fueran cada semana, así tienes que trabajar y sientes el progreso. Me gustaba mucho y he visto dónde tengo que fijarme más.

Pasando al análisis de la entrevista, observamos cómo los estudiantes centran mayoritariamente sus comentarios en el tema del error, valorando ese instrumento porque les permite ver los propios errores, autocorregirse los errores y observar si se van

repetiendo. Por otro lado, también en la entrevista algún estudiante hace referencia a que la autocorrección se le hace difícil.

A1: bueno pues això quan fas una redacció

E: sí

A1: i de sobte te (???) te n'adones que tens un mateix tipus d'error i que al escriure no te n'adones però quan ella t'ho torna corregit sí

E: aha

A1: t'asseus i diu mira aquest és el teu error i ostras perquè ho faig sempre pues i et dóna maneres de solventar-lo

E: clar

A1: un error

E: bueno i aquesta és la reflexió que fas al final

A1: sí

E: ostras me n'he adonat que cada vegada faig el mat- la mateixa errada

A1: sí sí sí

5.5. *Midterm report*

El *midterm report* se ha utilizado únicamente en el aula 3 y, según los datos procedentes del análisis del cuestionario, ha recibido un total de 16 comentarios positivos y un único comentario negativo referido al nivel excesivamente alto.

Los comentarios positivos están referidos, en primer lugar, al hecho de que los estudiantes dicen tomar conciencia sobre su propio ritmo de trabajo (6). A continuación, valoran muy positivamente que el instrumento les permita saber en qué punto de su proceso de aprendizaje se encuentran (3). En el mismo sentido, también valoran que les ayude a gestionar el trabajo del curso continuadamente (3). Así lo expresa un estudiante del aula 3:

M'ha semblat correcte, ja que així a cada moment has sabut com anaves i com anaven les tasques que has realitzat i sobretot per no oblidar-te de res.

Aunque, de modo menos recurrente, hacen mención al hecho de que el *midterm report* les permite gestionar su propio espacio y tiempo (2) y darse cuenta de las carencias y errores que van cometiendo (2).

No aparecen datos significativos sobre este instrumento en la entrevista.

5.6. *Guía de reflexión*

Como hemos visto, este instrumento se ha integrado únicamente en la metodología del aula 4 y, como se desprende de las respuestas al cuestionario, recibe un total de 5 comentarios positivos. Los estudiantes coinciden en valorar positivamente el hecho de que les haya servido para la toma de conciencia (2) y como apoyo a los procesos de autoevaluación (2). No aparecen datos significativos sobre este instrumento en la entrevista.

6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONSIDERACIONES FINALES

Una vez analizados los datos del cuestionario y de las entrevistas, las valoraciones obtenidas demuestran que la introducción en el aula de herramientas didácticas destinadas a fomentar las estrategias de autorregulación es bien acogida, en términos generales, por los estudiantes. Como ha quedado de manifiesto, todos los instrumentos reciben una valoración generalmente positiva, ya que, al finalizar la acción pedagógica, la mayor parte de los estudiantes valora positivamente el fomento de las estrategias de autorregulación, y dice percibir que les resultan de gran ayuda en el proceso de aprendizaje de la lengua. Un gran número de estudiantes de los distintos grupos considera que la metodología empleada les ayuda en la búsqueda de más recursos para el aprendizaje, así como en las tareas de autoevaluación lo que les permite hacerse más conscientes de los aspectos de su aprendizaje que deben mejorar.

Cabe destacar que los comentarios positivos aparecen mayoritariamente cuando los estudiantes perciben una estrecha vinculación entre el instrumento autorregulador y las tareas concretas de aprendizaje en las que tienen que utilizar la lengua. Los estudiantes pueden tomar distancia y analizar su progreso de manera más objetiva cuanto más aplicada y concreta es su reflexión. Nos situaríamos en el marco descrito por Wolff y Legenhäusen (1992), quienes subrayan que para aprender una lengua es necesaria una conjunción estrecha entre su uso en actos comunicativos y la reflexión consciente sobre la misma. A su vez, los instrumentos permiten que los estudiantes puedan identificar cuál es su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) a través de la actividad, es decir, que puedan situarse en su nivel real de aprendizaje sin perder de vista el nivel de desarrollo potencial, que alcanzarán a través de la interacción y de la mediación del entorno (Vygotsky 1978).

La principal acción metacognitiva inducida por todos los instrumentos es la toma de conciencia sobre diferentes aspectos del aprendizaje. En todos los instrumentos representa un papel significativo la toma de conciencia, ya sea sobre el trabajo realizado o sobre los conocimientos y el nivel adquiridos o sobre las carencias y errores. Concretamente en tres de los instrumentos (tutoría, *feedback* y parrillas de autoevaluación), la toma de conciencia constituye la categoría con un mayor número de ocurrencias. En este sentido, sorprende que en el caso del portafolio, la herramienta formativa que cubre un mayor período de tiempo y que acompaña transversalmente todo el proceso de aprendizaje, la toma de conciencia no tenga una incidencia mayor y que, en su lugar, destaque otra categoría como es la posibilidad de profundizar y reforzar temas.

Si bien la toma de conciencia es patente y recurrente a lo largo de todo el estudio, no parece ocurrir lo mismo con el control sobre el aprendizaje, es decir, con aquellas acciones que permiten al estudiante ir más allá de la toma de conciencia y empezar a buscar respuestas a su rendimiento a través de la revisión. Como se ha puesto de manifiesto en estudios anteriores (Arumí 2006, Arumí y Esteve 2006), existen diversos grados o niveles de autorregulación y es importante que los instrumentos diseñados en las acciones pedagógi-

cas incidan, sobretodo, en los niveles superiores, como son el control o la planificación del aprendizaje. De ahí la relevancia de adaptar y refinar los instrumentos utilizados.

Por otro lado, también destaca como valoración positiva el hecho de que el trabajo regular con los instrumentos permita una mejor gestión de las tareas y del tiempo. Los aprendices ponen énfasis en el hecho de que los instrumentos forman parte de un proceso de evaluación continuada en el cual ellos participan a través de la autoevaluación, que les sirve en todo momento para saber dónde se encuentran. Destacamos la valoración positiva referida a que los instrumentos propician la comparación de la perspectiva del estudiante con la del profesor. Parece que los estudiantes otorgan gran importancia a la orientación del docente en relación a: a) la organización de la asignatura; b) los contenidos, relacionados con tareas concretas que cuentan con unos objetivos y unas pautas muy claros y c) el uso de los instrumentos de autorregulación que deberán adaptarse a las ZDP de los aprendices.

Como hemos ido viendo en el apartado de resultados, a una minoría de estudiantes los instrumentos pedagógicos utilizados les resultan poco útiles, ya que exigen demasiado tiempo de dedicación y comportan una carga excesiva de trabajo. Asimismo, también a algunos estudiantes les parece excesivo el grado en que esos instrumentos les guían y preferirían poder trabajar con una mayor flexibilidad.

El estudio permite concluir que la integración de instrumentos y estrategias autorreguladores en la formación supone un enfoque pedagógico que permite concentrarse más en el proceso y favorece un aprendizaje más autónomo y más centrado en el estudiante. Los resultados ponen de manifiesto que el hecho de guiar la reflexión y relacionarla con una tarea cognitiva hace que esa reflexión pueda ser más concreta, más ajustada a la realidad y más profunda. En este sentido, las herramientas metacognitivas serán cruciales a la hora de guiar y acompañar al estudiante en su proceso de aprendizaje y de propiciar que los estudiantes se responsabilicen en mayor medida de ese proceso.

NOTAS

* Correspondencia a: Dra. Marta Arumí Ribas. Universitat Autònoma de Barcelona. Departamento de Traducción e Interpretación. Despacho K- 1010- Edificio K - Campus UAB. 08193 Bellaterra (Cerdanyola). E-mail: marta.arumi@uab.cat

1. El proyecto Deicomecu (2005-2007) es un proyecto I+D (HUM2004-01923/FILO) financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia, cuya investigadora principal es la Dra. O. Esteve. Lleva por título *Diseño y estudio de la incidencia de instrumentos para el desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contexto universitario*.
2. Esta división del ecosistema educativo procede de los estudios de Bronfenbrenner (1979), en los que el contexto aparece como un conjunto de esferas de influencia que ejercen su acción combinada y conjunta sobre el desarrollo de la persona. Van Lier (2004) traslada esta división en niveles al mundo del aula.
3. En este estudio han participado los siguientes investigadores además de quien firma el artículo: Dra. Asunción Bes, Dra. Marilisa Birello, Dr. Francesc Fernandez, Dra. Lucrecia Keim, Dr. Joan Tomàs Pujolà y Dra. Mireia Trenchs.
4. En el anexo 2 se puede consultar un ejemplo de parrilla de autoevaluación.
5. En el anexo 3 se puede consultar un ejemplo de guía de reflexión.

6. En el anexo 1 se puede consultar una muestra de este cuestionario.
7. Los códigos utilizados en la transcripción son: AA = respuesta de los alumnos en grupo (plural); A1, A2 y A3 = código identificativo del alumno; E = código identificativo del entrevistador; :: = pausa en el discurso.

REFERENCIAS

- 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. Universitat Pompeu Fabra. [Documento de Internet disponible en: <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0510106-182703/>].
- Arumí, M. y Cañada, M. D. 2004. "Integrating the Metacognitive Dimension to Encourage Autonomous FL Learning: Towards Self-regulation". *Debating Learning Strategies*, Kolloquium Fremdsprachenunterricht. Eds. M. Díez, R. Fernández, y A. Albach. Frankfurt am Main: Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften. Volumen 18. 223-237.
- Arumí, M. y Esteve, O. 2006. "Using instruments aimed at self-regulation in the consecutive interpreting classroom: Two case studies". *Electronic Journal of Foreign Language Teaching, National University of Singapore* 3 (2). 158-189.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development*. Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Brown, G. y Yule, G. 1983. *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Calsamiglia, H., y Tusón, A. 1999. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Cambra, M. 2003. *Une approche ethnographique de la classe de langue. Langues et apprentissage des langues*. Paris: Didier.
- Carretero, A. 2004. *El discurso contingente como herramienta pedagógica para favorecer la co-construcción de la docencia en la clase de alemán/ LE para adultos en un nivel de principiantes. Un estudio en la investigación-acción*. Tesis doctoral. Universitat Pompeu Fabra. [Documento de Internet disponible en: <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0210105-160642/index.html>].
- Ducrot, O. 1984. *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Engeström, Y. 1999. "Activity theory and transformation". *Perspectives on activity theory*. Eds. Y. Engeström, R. Miettinen y R. L. Punamäki. Cambridge: Cambridge University Press. 112-123.
- Esteve, O. y Cañada, M. D. 2004. "Organització i ús de materials d'autoaprenentatge per a la millora de la competència lingüística d'aprenents adults". *Articles* 34. 17-33.
- Esteve, O. y Arumí, M. 2005. "La evaluación por competencias y el portafolio del estudiante: dos experiencias en asignaturas de Lengua Alemana y de Interpretación Simultánea". *Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*. Granada: AIETI. 1086-1105.
- Holec, H. 1981. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.

- Lantolf, J. P. 2000. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford/Nueva York: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. 2002. "La enseñanza de la lengua como comunicación". *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Aulas de verano. Instituto Superior de Formación del Profesorado. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 83-95.
- Leontiev, A. N. 1981. *Psychology and the Language Learning Process*. Pergamon Press.
- Little, D. 1997. "Language Awareness and the Autonomous Language Learner". *Language Awareness* 6 (2/3). 93-104.
- Perry, N. E., Phillips, L., y Hutchinson, L. R. 2006. "Preparing student teachers to support for self-regulated learning". *Elementary School Journal* 106. 237-254.
- Rampillon, U. 1997. "Be aware of awareness - oder Beware of awareness? Gedanken zur Metakognition im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I". *Strategien und Techniken beim Erwerb Fremder Sprachen*. Eds. U. Rampillon, y P. Zimmermann. Ismaning: Hueber. 173-194.
- Van Dijk, T. A. 1985. *Handbook of Discourse Analysis*. Volumen 4. Londres: Academic Press.
- Van Lier, L. 2004. *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*. Nueva York: Kluwer Academic Publishers.
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. y Afflerbach, P. 2006. "Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations". *Metacognition and Learning* 1. 3-14.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. 1988. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wolff, D. y Legenhausen, L. 1992. "STORYBOARD and Communicative Language Learning: Results of the Düsseldorf CALL Project". *Intelligent Tutoring Systems for Foreign Language Learning*. Eds. M. L. Swartz, y M. Yazdani. Berlin: Springer Verlag. 9-25.
- Zimmerman, B.J. y Schunk, D. H., eds. 1989. *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research and Practice*. Nueva York: Springer-Verlag.

ANEXO 1

Cuestionario sobre los instrumentos de autorregulación

¿Para qué te han servido concretamente los métodos de trabajo siguientes que han sido incorporados en esta asignatura?

Cada docente incorpora en este cuestionario los instrumentos de mediación que aparecen en su plan docente y que ha utilizado a lo largo de la asignatura. Los instrumentos utilizados en conjunto son los siguientes:

- *Portafolio del estudiante*
- *Parrillas de autoevaluación*
- *Guías de reflexión más globales*
- *Tutorías*
- *Feedback*
- *Midterm Report*

La metodología de la asignatura me ha ayudado a:	Sí	No	Parcialmente
<i>Marca con una X</i>			
1. Sentirme más motivado/a			
2. Participar más activamente en mi proceso de aprendizaje			
3. Ser más consciente de los aspectos de mi aprendizaje que debo mejorar			
4. Fijarme unos objetivos ajustados a mis intereses y necesidades			
5. Darme cuenta de qué es lo que más necesito para mejorar			
6. Resolver mejor las tareas de aprendizaje			
7. Trabajar más eficazmente y de manera más autónoma			
8. Atreverme a leer textos difíciles intentando deducir el significado de las palabras antes de consultar el diccionario			
9. Entender mejor cómo funciona la lengua española			
10. Activar estrategias de aprendizaje y utilizarlas más y mejor			
11. Comprobar por mí mismo/a los progresos realizados en mi aprendizaje			
12. Sacar más provecho de mis propias capacidades			
13. Comprobar las ventajas del trabajo realizado en pequeños grupos			
14. Controlar mejor mi propio aprendizaje			

¿Quieres añadir algún comentario?

ANEXO 2

Ejemplo de parrilla de autoevaluación utilizada en el Aula 2

COMPRENSIÓN TEXTUAL	10 Puntos
<ul style="list-style-type: none"> • Soy capaz de comprender, en su globalidad, los textos que describen procesos. • Soy capaz de comprender, con detalle, las instrucciones de uso. 	
ANÁLISIS LINGÜÍSTICO Y TEXTUAL	12 Puntos
<ul style="list-style-type: none"> • Soy capaz de reconocer los recursos lingüísticos que tienen un valor pasivo y reformularlos a través de estructuras propias de la voz pasiva. • Soy capaz de aplicar formas alternativas de la pasiva y, mediante la reformulación, construir correctamente la oración. 	
PRODUCCIÓN TEXTUAL	8 Puntos
<ul style="list-style-type: none"> • Soy capaz de escribir un texto que describe un proceso y que contiene conectores temporales, un vocabulario rico y coherente y que respeta la construcción oracional de la lengua alemana. 	
APRENDER A APRENDER	No se evalúa
<ul style="list-style-type: none"> • Soy capaz de trabajar de forma autónoma y cooperativa y de aplicar recursos de aprendizaje y formularios de autoevaluación. • Soy capaz de escoger y organizarme, según mis propias necesidades, el trabajo individual. 	

ANEXO 3

Ejemplo de guía de reflexión utilizada en el aula 4

GUÍA DE LECTURA - TÉCNICAS DE LECTURA

Estas técnicas de lectura pueden ser una ayuda cuando te enfrentas a la lectura de un texto largo del cual debes redactar un resumen. A continuación encontrarás algunas preguntas que te puedes plantear durante la lectura:

1. Identificación del tema global:
 - ¿He contextualizado el texto?
 - ¿Me he fijado en las ilustraciones?
 - ¿Comprendo el título?
2. Elaboración de expectativas:
 - ¿Cuáles pueden ser los puntos esenciales del texto?
 - ¿A cuáles de mis preguntas sobre el tema global puede responder el texto?
3. División del texto en secciones y preparación de fichas textuales:
 - ¿He subrayado la información que comprendo y que probablemente sea importante?
 - ¿Existen sustantivos o informaciones que se repitan?
 - ¿Aparecen conectores importantes que puedan mostrarme la estructura lógica del texto?
 - ¿Puedo detectar el tema global de cada uno de los párrafos y anotarlo en las fichas?
4. Lectura de las secciones y finalización de las fichas textuales:
 - ¿Existen oraciones completas que no entiendo?
 - ¿He podido identificar el verbo y el sujeto de estas oraciones?
 - ¿Soy capaz de distinguir los distintos objetos?
 - ¿Qué palabras quiero buscar en el diccionario? (2 ó 3 por sección, lo mejor sería buscar los verbos o los sustantivos y conectores que se encuentren en posiciones importantes dentro de la oración).
 - ¿Toda esta información me permite finalizar la elaboración de las fichas textuales?
5. Comparación de los resultados con el grupo:
 - ¿Cómo son mis fichas textuales?
 - ¿Deberíamos releer alguna sección conjuntamente?
6. Escribir el resumen del texto.