

Àxel Gonzàlez
Universidad de Belgrado
Serbia

Patricia Melón
Instituto Cervantes de Belgrado
Serbia

El SCOBA en el aula de catalán y español como lengua extranjera

Recibido 23 de febrero de 2013 / Aceptado 30 de mayo de 2013

Resumen: El artículo investiga las posibilidades de los SCOBA (del inglés *Schema for Orienting Basis of Action*) como herramienta para el fomento de la autonomía del alumno. Concebidos como mediadores en los procesos de adquisición de lenguas desde una perspectiva sociocultural, permiten diferentes aplicaciones en función de su propia definición, de las necesidades del grupo objeto y del marco institucional de desarrollo de la docencia. Se analizan, a su vez, dos ejemplos concretos, a partir de las experiencias del Instituto Cervantes de Belgrado, en el caso del español, y de la docencia de catalán en la Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado.

Palabras clave: autonomía, ELE, SCOBA, socioconstructivismo, teoría sociocultural.

Abstract: The article deals with the possibilities of SCOBA (Schema for Orienting Basis of Action) as a tool for developing learner autonomy. Conceived as mediators in the processes of language acquisition from a sociocultural standpoint, SCOBA allows for different usages according to its own definition, needs of the target group, as well as the institutional setting of instruction. Two examples drawn from real-life situations at Belgrade's Instituto Cervantes, for Spanish, and at the University of Belgrade's Faculty of Philology, for Catalan, are provided and analysed.

Key words: ELE, learner autonomy, SCOBA, socioconstructivism, sociocultural theory.

1. Introducción

El presente artículo tiene por objetivo explorar las aplicaciones del SCOBA en el aula de lenguas extranjeras, a partir de dos experiencias, y enfoques diferenciados, una en el caso del catalán y otra para el español. Así, se realiza una primera aproximación a sus fundamentos teóricos, para posteriormente estudiar las realizaciones que se dieron en los dos contextos descritos. Es importante destacar que la diversidad de enfoques y, en consecuencia, de aplicaciones, es un producto tanto de sus diferentes concepciones como de sus propias características, en tanto que elemento de apoyo para la mediación en el proceso de adquisición de conocimiento.

2. Marco teórico

La teoría sociocultural (TSC) se fundamenta en el concepto de mediación, es decir, el control de las actividades mentales y comunicativas (Lantolf 2011). Así, el conocimiento no se adquiere a partir de unos objetivos determinados, sino de la calidad, y disponibilidad, de elementos mediadores externos¹. Se trata de una teoría social por definición, pese a que se centra, también, en los procesos cognitivos, de índole individual. Según Karpov y Heyward (1998, en Lantolf, 2011), la mediación es una idea doble, que implica tanto la autorregulación (es decir, la autoevaluación y planificación del aprendizaje) como la conceptualización (o sea, la introducción de mecanismos cognitivos).

Vygotski y su teoría ocupan un papel destacado, especialmente por su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), área en la que residen los procesos de enseñanza-aprendizaje. Su funcionamiento es relativamente sencillo: el aprendiente tiene dos límites, uno inferior, donde este se sitúa, y otro superior, que se alcanza a través de la mediación y, por extensión, la actividad docente. A medida que el alumno avanza, también lo hace su ZDP, cuyos límites progresan en paralelo al proceso de aprendizaje. Con todo, hay objetivos, actividades y conocimiento que se sitúan fuera de la ZDP y que son, por consiguiente, inalcanzables, aun con mediación. Lantolf (2009) reivindica la centralidad del concepto de praxis y, por ende, de la dialéctica vygotskiana: el conocimiento se adquiere mediante la superación de retos, es decir, de situaciones en que el conocimiento adquirido no es suficiente para realizar con éxito un determinado objetivo. Para Vygotski existen dos tipos de conocimiento: espontáneo y científico, siendo este último el objeto de la instrucción (Lantolf 2008).

La explicación de Galperin (1989, en Haenen 2001; Galperin 1967, 1979, en Lantolf 2008) para el proceso de adquisición en base a Vygotski es la instrucción teórico-sistémica. Para él, el aprendizaje consta de cuatro fases: presentación, materialización, verbalización, automatización/internalización. La presentación de los conceptos puede realizarse en la L1 del aprendiente (Kim y Kellogg 2006, en Escandón, Sans 2011), ya que será su lengua materna la que medie en la creación de nuevo conocimiento (motivo por el cual la TSC incomoda a los partidarios del método comunicativo y la exclusividad de la L2 en el aula). La automatización es el final del proceso, y supone el paso del conocimiento espontáneo al científico, adquiriendo el concepto de forma efectiva. Materialización y verbalización se sitúan en el plano de la mediación.

Antes de analizar el papel del SCOBA en la materialización, hay que tener en cuenta las divergencias en su propia definición por parte de Lantolf y Haenen, que justificarán diferentes desarrollos y usos. Así, para Lantolf, SCOBA es el acrónimo de *Schema for Orienting Basis of Action*, mientras que para Haenen lo es de *Schema for Complete Orienting Basis of Action*, cuyas implicaciones llegan hasta el mismo concepto de acción. Con todo, ambos autores coinciden en que el SCOBA se crea durante la materialización, y que se trata de una representación gráfica de una nueva realidad y los pasos necesarios hacia ella: una vez el nuevo concepto se ha entendido, ya se puede proceder a la verbalización, es decir, a la práctica del nuevo concepto. El SCOBA es, así pues, una herramienta de apoyo en el proceso de mediación, que se puede diseñar en forma de esquema, dibujo o, incluso, plastilina (para niños, por ejemplo).

¹ En este sentido, Mendoza (2006: 32) afirma: “Este aprendizaje se produce inicialmente de manera colaborativa, en interacción con el resto del grupo y bajo la orientación del profesor”.

Haenen, a su vez, separa el SCOBA del OBA (*Orienting Basis for Action*): este último es la aproximación del aprendiente a un reto (o, por ejemplo, una tarea) sin mediación. Así, el aprendiente es capaz de realizar algo solo, sin ayuda, pero no logrará alcanzar el límite superior de su ZDP. El SCOBA es, desde esta perspectiva, el bastimento exterior (en su dimensión más amplia) que necesita el aprendiente, y que contiene “tanta información como sea posible para la ejecución de una acción” (Haenen 2001: 162), incluido el resultado. Es importante destacar que Haenen (en Escandón, Sans 2011) categoriza los niveles de abstracción (materializada, perceptiva, verbal, mental) y calidad (generalización, abreviación y maestría) de la acción.

Queda por resolver el problema del enfoque. Para Lantolf, así como para la mayoría de investigadores en el campo de los SCOBA y la TSC, la acción es un concepto lingüístico: desde esta perspectiva “micro”, la acción requiere precisión. Tareas comunicativas de tipo “escribe un mail a un amigo desde tus vacaciones” van más allá de eso, por lo que materialización general es complicada. A partir de Haenen, Esteve (2011) desarrolló un modelo de autorregulación del aprendizaje a partir de SCOBAs, desde una perspectiva “macro”. Se fundamenta en las tareas, que sustituyen al concepto de acción, y en el uso del SCOBA como esquema que integra todos los contenidos y objetivos necesarios para la realización, con éxito, de la tarea. Así pues, la acción deja de ser un concepto, para convertirse en un objetivo comunicativo.

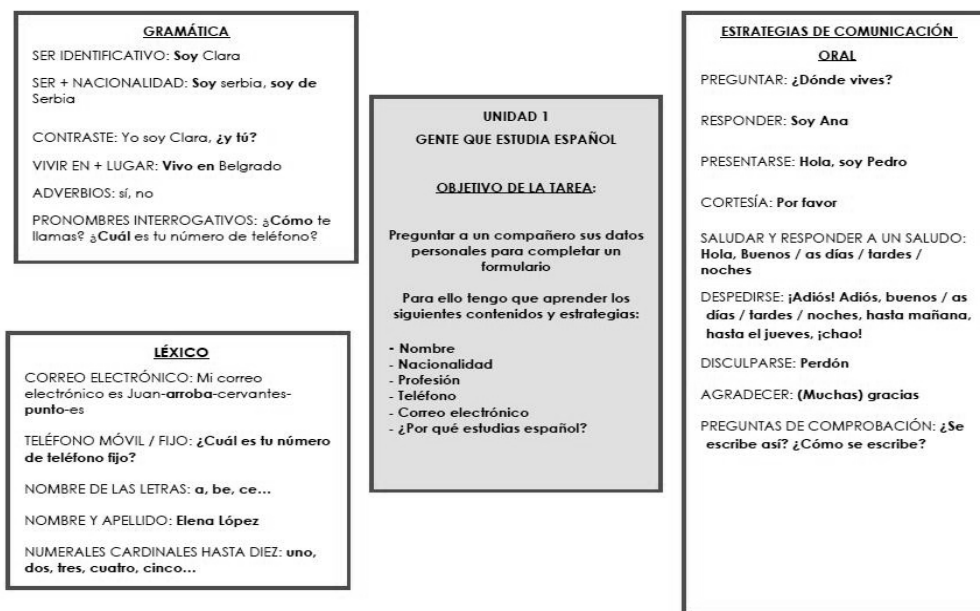
Rambusch (2006) destaca que Galperin estableció cuatro pasos en el proceso de instrucción: a) orientación; b) pensamiento comunicado (es decir, la mediación); c) pensamiento dialógico (verbalización en un diálogo interno); d) acción mental. El SCOBA se introduce en la orientación, y se concibe como una “chuleta” para la acción. Este enfoque es muy cercano al de Esteve, y coincide con las tendencias reactivas en el ámbito de la autonomía (Littlewood 1999, en Benson 2006). Según este modelo, sería el docente la persona responsable de facilitar el SCOBA al alumno durante la fase de orientación.

Las diferencias en la concepción, incluso en sus dimensiones, de los SCOBA y las teorías de Galperin no justifican que se ignoren, sino que amplían el campo para investigaciones posteriores y nuevas aproximaciones para la práctica docente. Ambas perspectivas, micro y macro, son plenamente compatibles.

3. El SCOBA en la práctica

El Instituto Cervantes de Belgrado situó, ya en 2006, el desarrollo de la autonomía del alumno entre sus prioridades. La implementación consta de dos fases: a) introducción de un enfoque socioconstructivista y un portafolio; b) la correspondencia con el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) y, por consiguiente, con el MCER. En la actualidad, las unidades se secuencian desde la perspectiva macro de Esteve (2011) y Rambusch (2006); así, al principio de la unidad se presenta un objetivo comunicativo, cuya superación se aborda desde la activación de los conocimientos previos del aprendiente y, posteriormente, por todas las fases del modelo. La SCOBA se le da al alumno, con o sin contenidos, en español y serbio (para niveles iniciales), y funciona, de hecho, como una simple “chuleta”.

Figura 1. SCOBA completo, en español, para A1



Es evidente que la figura 1 confirma la posición de Haenen sobre lo que debe contener un SCOBA: la mayor cantidad de información posible. El ejemplo muestra, de forma explícita, el objetivo de la tarea y todos los contenidos de la unidad, así como las acciones necesarias para la consecución del objetivo: “Preguntar a un compañero sus datos personales para completar un formulario”. Con todo, sería interesante preguntarse sobre la funcionalidad de este SCOBA para el aprendiente, porque contiene muchas informaciones y de índole igualmente variada: desde la perspectiva de Lantolf, es complicado afirmar que este tipo de mediación sea efectivamente útil. La clave estará en el enfoque que se tome para su compleción: si se da cubierta, o si se crea a partir de las aportaciones de los participantes del grupo y el conocimiento que se vaya adquiriendo durante el desarrollo de la unidad. Entendemos que la mejor opción es partir de la movilización del OBA de todo el grupo, hacia la superación del reto, entendido como tarea: es, pues, una propuesta desde la reivindicación de la dimensión social en los procesos de enseñanza-aprendizaje y su centralidad.

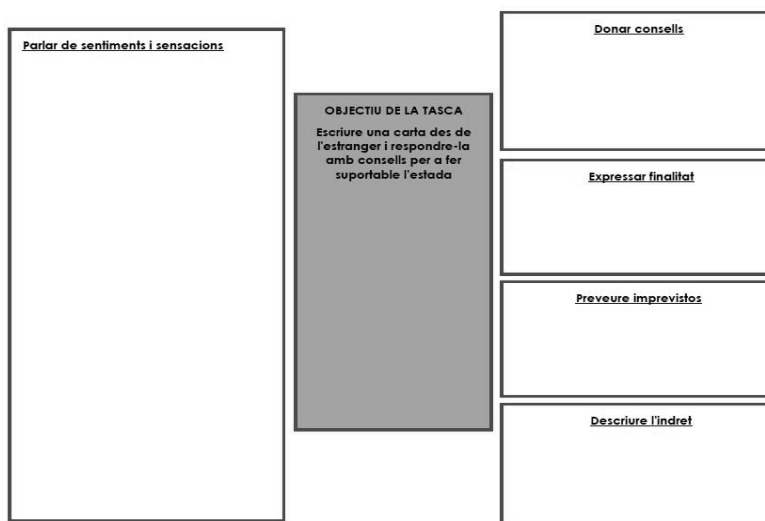
Del mismo modo, la figura 1 plantea, además, el problema del metalenguaje, bastante alejado de la ZDP del alumnado (en este caso A1). El uso de la L1 sea probablemente la solución, pero su papel se reconoce únicamente en niveles iniciales (A1 y A2); a partir de B1, los SCOBA se dan únicamente en español. Desde una perspectiva centrada en la autonomía del alumno, el hecho de entregar el SCOBA es problemático de por sí, porque limita las posibilidades de que el grupo (es decir, profesorado y alumnado) puedan gestionar sus propios objetivos de aprendizaje. Incluso desde los planteamientos reactivos en autonomía, un SCOBA vacío seguiría sin facilitar la toma de responsabilidades por parte del aprendiente: léxico, estrategias y demás categorías vienen impuestas, así como

el objetivo comunicativo de la unidad (tarea). En el SCOBA de la Figura 1, se suma también el problema de su visualización, poco clara por el exceso de información, así como la mezcla de diferentes categorías lingüísticas. Con todo, encaja a la perfección con el objetivo de la unidad: el alumno puede superar el reto con la ayuda de una “chuleta”.

La problemática del desarrollo de la autonomía en el centro del ejemplo va más allá de la conceptualización que del SCOBA se ha hecho, y escapa al objetivo de este artículo. Con todo, es importante solucionar los dos grandes dilemas que plantea el SCOBA en el marco actual: a) cuándo introducirse y b) cómo, es decir, en qué lengua y si debe estar vacía.

En el curso académico 2011/2012, en el marco de una asignatura optativa de catalán como L2 en la Universidad de Belgrado, se explora otra aproximación al SCOBA, desde la libertad que supone trabajar en un marco menos institucionalizado. Así, optamos por poner la autonomía, en su sentido más amplio, en el centro del proceso. El proceso fue totalmente inverso al descrito anteriormente: en primer lugar, el alumnado escogió la tarea final de la unidad, es decir, el objetivo comunicativo y el vector director de la secuencia. A continuación, el grupo, lo que incluye también al profesorado, diseñó un SCOBA en la pizarra, a partir del OBA colectivo y las intervenciones del profesor. La experiencia de diseñar el SCOBA de forma conjunta sugiere una mayor aceptación e implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje, a diferencia de las propuestas en que este mecanismo se impone. Del mismo modo, es importante destacar que es una herramienta mucho más útil cuando se genera por la propia dinámica de la clase, es decir, en el momento en que a los aprendientes les faltan recursos para alcanzar el límite superior de su ZDP. En lo que a la organización del SCOBA se refiere, se realizó a partir de funciones comunicativas (Figura 2), y no de categorías tales como gramática o léxico. Incluso desde una perspectiva comunicativa, esta aproximación permite la movilización de un mayor número de exponentes lingüísticos.

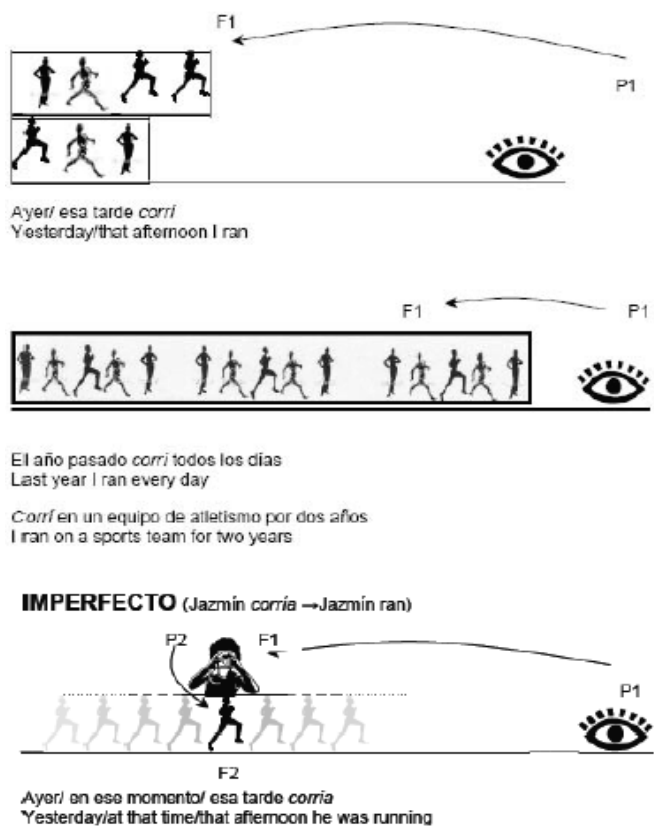
Figura 2. SCOBA de catalán (B2), a partir de funciones



Con el objetivo de mostrar las diferencias entre las perspectivas micro y macro (de la acción

como tarea comunicativa), adjuntamos la Figura 3, de un SCOBA según el modelo de Lantolf.

Figura 3. SCOBA para el aprendizaje de los pasados en español (Yáñez Prieto 2008, en Lantolf 2009)



4. Conclusiones

EL SCOBA es una herramienta útil en el aula, ya que las diferentes concepciones que de él se tienen permiten que el profesorado, o el grupo, escojan la aplicación que le quieran dar. Desde un enfoque centrado en el desarrollo de la autonomía, ayuda al aprendiente a pensar de forma activa, incluso a diseñar estrategias para su propio proceso de aprendizaje, aumentando así la consciencia y el control sobre el proceso. Del mismo modo, permite usar el OBA para movilizar el conocimiento previo de cara a la superación de un reto, a todos los niveles, lo que permite aumentar la motivación, permitiendo que el

aprendiente tome conciencia de su propia posición en el mundo (alcanzada a partir de diferentes conocimientos). Creemos, pues, que la clave está en la movilización continúa de este conjunto de conocimientos previos, una idea acorde con la interpretación que Lantolf hace del concepto vygotskiano de praxis, acorde con las tendencias actuales a favor de un marco posmétodo (Kumaravadivelu 1994), es decir, ecléctico, en lo metodológico y hacia un profesorado autónomo. Una perspectiva que, a su vez, visualiza la diversidad de casos concretos a los que el aprendiz tendrá que enfrentarse a partir de su conocimiento de tipo científico, o sea, abstracto.

En lo que concierne a los ejemplos, la conclusión es que el problema del SCOBA está en su aproximación: en el modelo de Galperin y Lantolf, el énfasis está en la lengua, no en la comunicación, una posición bastante útil para, por ejemplo, adquirir el contraste temporal en una L2. Las funciones comunicativas son universales, de manera que no hay necesidad de diseñar esquemas específicos para su realización con éxito. Se trata, en definitiva, de volver hacia la cognición y la lengua como sistema. Los SCOBA de los ejemplos son problemáticos para la motivación y la autonomía: así, aburrirán sin duda a aprendientes que los consideren innecesarios, mientras que, por otro lado, se crean alumnos dependientes de estas herramientas, imposibilitando así las riendas de su propio proceso.

Un aspecto del SCOBA al que no se ha prestado la suficiente atención es la idea del pensamiento dialógico. El aprendiente, incluso en aquellos casos en que se planteen otras oportunidades para la verbalización, puede dialogar consigo mismo sobre la lengua y el aprendizaje (verbalización, como hemos indicado, pero en una dimensión interna). Del mismo modo, la presentación de los contenidos afecta a la evaluación, ya que el alumno sabe en todo momento lo que de él se espera, y puede, a su vez, autoevaluarse a partir de los objetivos, alcanzados o no.

La propia TSC permite que se renueve el interés por el papel mediador de la L1 en el proceso de adquisición de una L2, lo que facilita la reflexión sobre el método comunicativo y la justificación, o no, de su hegemonía. Igualmente, la teoría vygotskiana sobre la educación y la sociedad allana el camino para plantear cuestiones de tipo identitario, entre otras construcciones. Todo esto sugiere nuevas vías de investigación: ¿el SCOBA se genera o se da? ¿Cuándo pasar del OBA al SCOBA? Es igualmente importante destacar que se debe incidir más en los datos, y centrarse en la recolección de evidencias que den respuesta a las cuestiones planteadas. En cualquier caso, el futuro de la enseñanza de lenguas extranjeras pasa por las interacciones entre el individuo y la sociedad, es decir, entre los procesos individuales y los colectivos, lo que representa el elemento central de la TSC.

Bibliografía

- BENSON, Phil, "Autonomy in language teaching and learning", en *Language Teaching*, 40, 2006: 21-40.
- ESCANDÓN, Arturo, SANZ, Montserrat, "The bottom-up move within Vygotsky's Zone of Proximal Development: A pedagogical application for teaching agreement in Spanish as a foreign language", en *RELC*, 42(3), 2011: 345-361.
- ESTEVE, Olga, "Hacia la autonomía del aprendiz de lenguas extranjeras: la función de la mediación del docente", 2011, en http://www.cacauet.org/inspirats/images/b/b4/Olga-Esteve_MEDIACION.pdf [28/09/2012]

- HAENEN, Jacques, "Outlining the teaching-learning process: Piotr Gal'perin's contribution", en *Learning and Instruction*, 11, 2001: 157-170.
- KUMAVARAVIDEVLU, B, "The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching", en *TESOL Quarterly*, 28(1), 1994: 27-48.
- LANTOLF, James P, "Praxis and classroom L2 development", en *ELLA*, 8, 2008: 13-44.
- LANTOLF, James P, "The dialectics of instructed second language development", en *The Language Teacher*, 33(7), 2009: 6-10.
- LANTOLF, James P, "Sociocultural theory, second language acquisition, and artificial L2 development", en ATKISON, Dwight (ed.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*, Nueva York, Routledge, 2011: 24-47.
- MENDOZA, Félix, "Teoría de la dirección de la asimilación y enseñanza de una lengua extranjera", en *Reencuentro*, 47, 2006: 29-36.
- RAMBUSCH, Jana, "Situated learning and Galperin's notion of object-oriented activity", en SUN, R, *Proceedings of the 28th Annual Conference of the Cognitive Science Society*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 2006: 1998-2003.