

# Dimensió metacognitiva i foment de l'autonomia de l'aprenent: una proposta pedagògica

MARTA ARUMÍ i MARIA DOLORS CAÑADA  
*Universitat Pompeu Fabra*

Des de ja fa uns quants anys, a la Facultat de Traducció i Interpretació de la Universitat Pompeu Fabra apliquem un procediment didàctic que consisteix principalment a alternar les fases d'ensenyament presencial amb les fases d'aprenentatge autònom per tal de fomentar i desenvolupar de manera gradual l'autonomia dels aprenents. Anomenem aquest procediment didàctic *autoaprenentatge integrat*.

En aquesta presentació plantejarem algunes de les preguntes que van originar la nostra reflexió com a docents i exposarem les respostes a les quals ens ha conduït la nostra experiència:

- Quin model de llengua volem ensenyar?
- Quin concepte d'aprenentatge fonamenta la nostra pràctica?
- Quina metodologia permet integrar aquestes dues perspectives?
- Com fomentar l'autonomia de l'aprenent i la reflexió sobre el propi procés d'aprenentatge?

## 1. L'autonomia de l'aprenent

En l'àmbit de les llengües estrangeres, entenem l'autonomia com l'exercici actiu, per part de l'aprenent, de les pròpies responsabilitats i, alhora, la mateixa capacitat d'aprendre. Com diu Bosch (1996: 7-8), «l'aprenent autònom és l'aprenent que sap aprendre perquè té els coneixements i les habilitats necessàries per aprendre». Així doncs, cal donar a l'aprenent les eines i els instruments necessaris per tal que pugui responsabilitzar-se del seu aprenentatge; ha de saber quins són els objectius, com planificar la feina, quines estratègies d'aprenentatge poden facilitar-li el procés, com avaluar aquest aprenentatge.

Segons Sinclair et al. (2000), el desenvolupament de l'autonomia requereix una consciència i una reflexió conscient sobre el propi procés d'aprenentatge i tot el que aquest procés implica. Això vol dir que, a més d'ensenyar a aplicar estratègies d'aprenentatge, cal fomentar la dimensió metacognitiva, ja que no-

més la reflexió sobre el propi coneixement permetrà a l'aprenent accedir a l'autoregulació.<sup>1</sup>

Considerem, doncs, que fomentar l'autonomia consisteix sobretot a «formar l'aprenent» perquè aconseguixi tenir el coneixement de les pròpies cognicions i sigui capaç de regular la pròpia activitat mental durant el procés d'aprenentatge. No obstant això, cal veure quin tipus de situació d'aprenentatge (presencial, no presencial) afavoreix més quins tipus de processos per tal d'adoptar la metodologia que considerem més adient per activar-los de manera més òptima.

## 2. Principis teòrics que fonamenten l'*autoaprenentatge integrat*

Tant l'aproximació discursiva a l'anàlisi dels sistemes lingüístics com els estudis sobre adquisició de segones llengües han incidit de forma substancial en la formulació de propostes d'ensenyament que subratllen la importància del component comunicatiu. Quines són les conseqüències d'aquests principis en l'ensenyament/aprenentatge de llengües estrangeres?

En primer lloc, s'ha posat de manifest la necessitat de redefinir els objectius de l'aprenentatge en termes de «capacitat d'ús de la llengua» de tal manera que els continguts dels programes preveuen l'aprenentatge tant de nocions i funcions com de blocs naturals de discurs i textos organitzats segons uns objectius comunicatius reals.

En segon lloc, la didàctica de les llengües estrangeres ha viscut el naixement de noves propostes encaminades a afavorir una pràctica d'aula basada en la interacció<sup>2</sup> i en la negociació del significat.

### 2.1. *Un concepte de llengua*

Així, la imbricació d'aquests dos principis condueix a un ensenyament/aprenentatge centrat en l'aprenent: només l'anàlisi i la manipulació actives de les unitats lingüístiques li permetran interioritzar continguts i assolir un bon nivell de competència.<sup>3</sup> Des d'aquesta perspectiva, el text constitueix la unitat de treball

1. Wenden (1998), Victori & Lockhart (1995), etc.

2. Els enfocaments psicosocials consideren l'aula com un veritable context social, la qual cosa vol dir que es valora tant com espai d'aprenentatge com de comunicació. Cf. Allwright (1984), Breen (1985, 1997).

3. Avui dia ja no es qüestiona el fet que la llengua s'aprèn usant-la (Wolff i Legenhäusen, 1992). Tot i això, cal distingir-hi una doble dimensió: la dimensió comunicativa (l'ús verbal del sistema en actes comunicatius) i la dimensió cognitiva (l'activitat mental de l'aprenent que es produeix durant el procés d'apropiació de la nova llengua i que el porta a reflexionar conscientment sobre el sistema formal i també sobre les estratègies per adquirir-lo).

privilegiada a partir de la qual podem organitzar l'anàlisi lingüística i definir els currículums. D'altra banda, els textos constitueixen un instrument molt valuós per a l'aplicació de tècniques de sensibilització lingüística que fomentin la reflexió sobre la llengua, reflexió que, òbviament, no pot veure's limitada al component gramatical. En efecte, la utilització del text com a unitat mínima d'anàlisi ajudarà els aprenents a entendre que les estructures gramaticals i lèxiques serveixen sempre per construir significats i que només adquireixen sentit dins d'un context d'ús.

Des d'aquesta perspectiva ens sembla particularment interessant el model de Larsen-Freeman (1991) que considera que el llenguatge té una triple dimensió: el component formal, el significat de les formes i les condicions pragmàtiques que en determinen l'ús. Aquestes tres dimensions no s'organitzen segons relacions jeràrquiques sinó que les interrelacions que s'estableixen entre els tres components se situen al mateix nivell i a més a més són bidireccionals, de tal manera que qualsevol canvi en un dels components té repercussions immediates en els altres dos. Aquesta triple dimensió es manifesta de manera natural en les unitats lingüístiques que anomenem textos.

## 2.2. *Un concepte d'aprenentatge*

Les últimes teories d'aprenentatge destaquen les dimensions cognitiva i social de tot procés d'aprenentatge en el qual l'individu construeix nous coneixements i noves competències a partir dels seus coneixements i experiències previs. En aquesta construcció té un paper cabdal la interacció amb la resta d'individus: cognició, interacció i aprenentatge estan íntimament relacionats (Nussbaum, 1996).

Des del punt de vista de la docència, aquests postulats impliquen la necessitat de construir a partir del que poden aportar els aprenents mitjançant una interacció constructiva.<sup>4</sup> No obstant això, no hem d'oblidar que l'aprenentatge és, per definició, individual i que, per tant, no pot ser uniforme a l'interior d'un grup. Per aquesta raó, l'estratègia didàctica general que haurem d'aplicar s'hauria de regir pel *principi de l'ajust a l'ajuda pedagògica*:

- proporcionant a l'aprenent informació organitzada i estructurada i també models d'acció que pugui imitar;
- formulant indicacions i suggeriments més o menys detallats que li permetin resoldre les tasques, i
- afavorint l'autonomia de l'aprenent pel que fa a la selecció i al desenvolupament de determinades activitats d'aprenentatge.

---

4. Adair-Hauck, Donato (1994).

Però, com assenyala Zabala (1999) perquè l'aprenentatge sigui tan profund com sigui possible, cal una reflexió sobre el propi procés, ja que aquesta reflexió és un mitjà i alhora una disposició imprescindible per a la millora dels aprenentatges.

### **2.3. La seqüència didàctica**

La metodologia didàctica que proposem (Esteve, 2002) adopta la forma de seqüències didàctiques que responen als principis metodològics de l'«enfocament per tasques des d'una aproximació vygotskiana». La seqüència es basa en un plantejament de tipus cíclic que parteix de la globalitat de la llengua —el significat— i torna a ella després d'un treball específic sobre diferents aspectes del codi lingüístic —la forma. Seguint aquest principi cíclic, la seqüència presenta les fases següents:

1. Introducció de diferents textos «autèntics», tant orals com escrits, que presentin diversitat de formes lingüístiques i de situacions comunicatives.
2. Interpretació i anàlisi de l'*input* subministrat, seguint un procediment metodològic de tipus inductiu que obligui l'aprenent a activar totes les estratègies per interpretar globalment els textos i per descobrir per ell mateix (i/o en cooperació amb d'altres aprenents) quins recursos verbals serveixen per construir cada discurs.
3. Construcció conjunta (entre aprenents i docent) de l'explicació gramatical gràcies a l'anàlisi prèvia duta a terme pels aprenents.
4. Producció d'un text oral o escrit en què els aprenents hagin d'aplicar, en un context comunicatiu diferent del que han vist a classe, els recursos verbals treballats a partir de l'*input* o que ja coneixien amb anterioritat.

Com veiem, es tracta de propostes globalitzadores que, gràcies al seu caràcter obert, fomenten una metodologia centrada en l'aprenent i que, per tant, afavoreixen el desenvolupament de l'autonomia. En aquest sentit, les seqüències didàctiques són un marc privilegiat per integrar fases de treball a l'aula, fases de treball en autoaprenentatge i activitats que permetin integrar la dimensió metacognitiva.

### **3. La dimensió metacognitiva: una eina per al foment de l'autonomia**

En els estudis i publicacions sobre els processos d'aprenentatge publicats en els últims temps, adquireixen un relleu fonamental l'aprenent, com a protagonista i subjecte actiu del seu aprenentatge; l'aula, com a espai social d'apre-

mentatge i interacció, i les estratègies d'aprenentatge, com a procediments verbals i no verbals, conscients i inconscients, de resolució de problemes i d'assoliment d'objectius.

Pel que fa als estudis sobre estratègies d'aprenentatge, una de les classificacions més completes, al nostre entendre, és la que proposa Oxford (1990). Distingeix entre estratègies directes i indirectes. Són directes aquelles que estan relacionades amb la llengua estrangera i comporten un processament d'elements lingüístics. D'altra banda, es consideren estratègies indirectes les que guien el procés d'aprenentatge sense estar directament relacionades amb la manipulació de la llengua estrangera.

Els principals autors<sup>5</sup> que escriuen sobre aprenentatge de segones llengües, en parlar d'estratègies, consideren que la tendència ha estat el foment de les estratègies cognitives i reivindiquen la importància de fomentar el coneixement sobre l'aprenentatge i la introducció d'aquest coneixement en les tasques d'«aprendre a aprendre». Es tracta de fomentar la reflexió sobre les seves creences i el seu coneixement sobre el propi procés d'aprenentatge i el que aquest comporta. Així, cal incorporar, en les pràctiques i les activitats d'ensenyament i aprenentatge, estratègies i recursos que fomentin una dimensió més profunda sobre «el coneixement del coneixement» (Flavell, 1983): la dimensió metacognitiva que, com afirmen Brown [et al.] (1983), Victori & Lockhart (1995), Monereo (1995) i Wenden (1998), permet el coneixement de la cognició i la regulació dels processos cognitius.<sup>6</sup> Segons Zabala (1999), perquè l'aprenentatge sigui tan profund com sigui possible, serà necessària la reflexió sobre el procés mitjançant activitats que exigeixin que els aprenents apliquin, analitzin, sintetitzin i avaluin el treball realitzat i s'avaluin també ells mateixos, promovent així la reflexió conjunta dels processos seguits.

En el nostre cas, com es desprèn de la seqüència didàctica, un dels pilars del nostre model d'aprenentatge és la reflexió metacognitiva. Partim de la base que els nostres estudiants no només han d'adquirir les estratègies pròpies i necessàries per a l'aprenentatge de la llengua (estratègies directes) sinó que també han de desenvolupar, paral·lelament, unes estratègies metacognitives, socials i afectives (estratègies indirectes) que els permetin avançar cap a l'autoregulació, és a dir, que els facilitin:

- imposar-se objectius d'aprenentatge,
- planificar els recursos necessaris per a l'assoliment d'aquests objectius,
- avaluar el progrés realitzat.

---

5. Victori & Lockhart (1995), Wenden (1986, 1998 i 1999), entre d'altres.

6. Són tres les branques de l'àmbit de l'adquisició i l'aprenentatge de llengües que subratllen la importància del coneixement metacognitiu: l'àmbit de la investigació i instrucció sobre estratègies dels aprenents, l'àmbit de l'aprenentatge autodirigit i, finalment, la teoria sociocultural.

Monereo (1995) suggereix tres principis generals que haurien de presidir tota didàctica d'inspiració metacognitiva i que desemboquen en el foment de l'autonomia:

1. Ensenyar els estudiants a conèixer-se millor com a aprenents, és a dir, a identificar quines són les seves dificultats, habilitats i preferències en el moment d'aprendre per aconseguir una millor unió de les seves expectatives d'èxit amb els resultats obtinguts i per facilitar la possibilitat que adaptin les tasques a les pròpies característiques. Es tracta, diu, d'ajudar-los a construir la seva identitat o autoimatge cognitiva.
2. Ensenyar els estudiants a reflexionar sobre la pròpia manera d'aprendre, ajudar-los a analitzar les decisions reguladores que prenen durant la planificació, la monitorització i la valoració de les seves actuacions quan realitzen una tasca amb l'objectiu de millorar la regulació dels processos cognitius implicats.
3. Ensenyar els estudiants a establir un diàleg conscient amb ells mateixos quan aprenen, ajudar-los a activar els seus coneixements previs sobre els continguts tractats, de manera que aconseguixin elaborar relacions substancials amb la nova informació i assoleixen un aprenentatge més significatiu.

A més a més d'aquests principis apuntats per Monereo (1995), prenem com a punt de partida el model de *plan-do-review* d'Ellis (2000: 76), un model de conscienciació metacognitiva en tres fases que queden totalment integrades en el currículum i en les seqüències didàctiques individuals:

1. Els aprenents reflexionen sobre el que ja coneixen i sobre el que necessiten fer i conèixer per a la preparació d'una activitat.
2. Els aprenents experimenten, és a dir, duen a terme la tasca.
3. Els aprenents continuen la reflexió per revisar i autoavaluar el que han fet.

Per a l'aplicació d'aquestes tres fases de reflexió, ens servim de tres instruments de treball:

- a) La guia és una eina prèvia a la tasca pròpiament dita i pretén oferir una ajuda perquè els aprenents elaborin el seu pla de treball. Consisteix a presentar, de manera organitzada, transparent i de fàcil accés, els recursos que poden ser útils als alumnes per al desenvolupament de l'activitat d'aprenentatge.
- b) El pla de treball també és previ a l'activitat d'aprenentatge i els obliga a reflexionar sobre quines són les seves necessitats i objectius, en quin moment de l'aprenentatge es troben i a prendre la decisió de què necessiten/desitgen treballar per dur a terme una activitat concreta.

- c) El qüestionari de reflexió metacognitiva és habitualment posterior a l'activitat d'aprenentatge i permet a l'aprenent analitzar el seu procés d'aprenentatge individual i apuntar els problemes, errors i assoliments. Aquest qüestionari és la base del posterior diàleg constructiu amb el docent i amb la resta d'aprenents.

#### **4. El qüestionari de reflexió metacognitiva: un instrument cap a l'autoregulació**

Dels tres instruments descrits en l'apartat anterior, que permeten incorporar gradualment la reflexió metacognitiva en les seqüències didàctiques, subratllem especialment el paper que adquireix el qüestionari de reflexió metacognitiva perquè permet als nostres estudiants analitzar el seu procés individual d'aprenentatge que els conduirà a l'autoregulació, base de l'autonomia de l'aprenent.

Monereo (1995) defineix els ajuts o guies pedagògiques com les eines de les quals disposa el professor per tal de transferir el control de cada activitat educativa als estudiants afavorint així que interioritzin o s'apropiïn del significat dels continguts curriculars tractats. En la mateixa línia, Arumí (2003) considera que es tracta d'una guia escrita pensada per a la reflexió, el guiatge i l'explicitació sobre el procés d'aprenentatge individual. Alhora assenyala que el qüestionari metacognitiu és útil perquè permet que:

- emergeixi el procés d'aprenentatge;
- cada aprenent pugui apreciar el seu progrés o bé en quins aspectes no ha obtingut els resultats esperats;
- cada aprenent es centri en les seves mancances i errors;
- cada aprenent es centri en els aspectes que domina, i
- cada aprenent pugui explicitar les estratègies que li funcionen i considera positives.

Els qüestionaris metacognitius es poden introduir en diversos moments del procés d'aprenentatge i amb objectius variats. D'una banda, poden estar més o menys encaminats cap a una estratègia metacognitiva concreta (planificar, monitoritzar o avaluar) i, de l'altra, poden variar segons l'objectiu que volem assolir: des d'aquells que interactuen amb l'alumne de forma explícita fins aquells que pretenen desembocar en una acció concreta o establir un diàleg amb l'aprenent (vegeu annexos).

#### **5. Implicacions en l'aprenentatge**

Una proposta pedagògica com la que hem descrit té unes implicacions molt directes en l'aprenentatge. En primer lloc, observem que el desenvolupament de

la capacitat reflexiva fomenta el desenvolupament de l'autonomia en l'aprenentatge i la intervenció de l'aprenent de forma explícita en el seu aprenentatge. Autors com Esteve (1999), Little (1997), Rampillon (1997) i Trévisé (1994) apunten que, si el desenvolupament de l'autonomia conforma actualment l'objectiu principal de la instrucció, no podem ignorar la importància que adquireix la reflexió conscient sobre tot allò que forma part de l'aprenentatge, és a dir, és necessària una presa de consciència sobre el que significa «comunicació», «aprendre una llengua» i sobre tot allò que pot ajudar l'aprenent en aquest procés (estratègies i recursos).

Ahora, una proposta d'aquestes característiques permet que surtin a la superfície els factors afectius i de motivació amb els quals els estudiants arriben a l'aula i també aquells que es generen a partir de les experiències d'aprenentatge i que podrien arribar a tenir una influència sobre l'aprenentatge. S'ha posat de manifest que el treball realitzat fomenta gradualment un sentiment d'autoestima i una major consciència lingüística i del procés d'aprenentatge.

El diàleg constructiu que es genera entre docent-aprenent i aprenent-aprenent permet la co-construcció del coneixement al mateix temps que permet i facilita la participació activa de l'aprenent en el seu aprenentatge, ja que se li ofereixen els instruments necessaris perquè en comparteixi la responsabilitat i arribi al *lifelong learning* (Rampillon, 1997).

## Referències bibliogràfiques

- ADAIR-HAUCK, B.; DONATO, R. (1994). «Foreign language explanations within the zone of proximal development». *The Canadian Modern Language Review*, vol. 50, núm. 3, p. 533-557.
- ALLWRIGHT, R. (1984). «The importance of interaction in classroom language learning». *Applied Linguistics*, vol. 5, núm. 2, p.156-171.
- ARUMI, M. (2003). *La reflexió metacognitiva en els nivells inicials de l'ensenyament i aprenentatge de la interpretació consecutiva en l'àmbit universitari: un estudi etnogràfic*. Barcelona: Departament de Traducció i Filologia. Universitat Pompeu Fabra. [Treball de recerca inèdit]
- BOSCH, M. (1996). *Autonomia i aprenentatge de llengües*. Barcelona: Graó.
- BREEN, M. (1985). «Authenticity in the language classroom». *Applied Linguistics*, vol. 6, núm. 1, p. 60-70.
- (1997). «Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas». *Sig-nos. Teoría y práctica de la educación*, vol. 8, núm. 20, p. 52-73.
- BROWN, A.L.; BRANSFORD, J.D.; FERRARA, R.A.; CAMPIONES, J.C. (1983). «Learning, remembering and understanding». A: MUSSEN, P.H. (ed.) *Handbook of child psychology*, vol. 3. Nova York: Wiley & Sons.
- ESTEVE, O. (2002). «L'enfocament per tasques en l'ensenyament de llengües estrangeres com a pont d'unió entre el treball en autoaprenentatge i l'aprenentatge a l'aula». A: *Autoaprenentatge: models d'integració dins i fora de l'aula*. Departament de Cultura, Com/Materials Didàctics 8, p. 37-47



- ESTEVE, O.; ARUMI, M.; CAÑADA, M.D. (2003). «Hacia la autonomía del aprendiz de lenguas extranjeras en el ámbito universitario: el enfoque por tareas como puente de unión entre el aprendizaje en el aula y el trabajo en autoaprendizaje». *Bells*, vol. 10. Universitat de Barcelona. [en prensa].
- FLAVELL, J.H. (1983). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor (Aprendizaje, vol. LXXXVII).
- LARSEN-FREEMAN, D. (1991). «Teaching grammar». A: CELCE-MURCIA, M. (ed.) *Teaching English as a Second Foreign Language*, Boston (Mass.) Heinle & Heinle Publishers, p. 279-296.
- LITTLE, D. (1997). «Language Awareness and the autonomous language learner». *Language Awareness*, 6 (2/3), p. 93-104.
- MONEREO, C. (1995). «Enseñar a conciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva?». *Aula* núm. 34.
- NUSSBAUM, L. (1996). «La didáctica de la lengua: temas y líneas de investigación e innovación». A: LOMAS, A.C. (ed.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori.
- O'MALLEY, J. M. *et al.* (1985). «Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students». *Language Learning*, 35.1, p. 21-46.
- OXFORD, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Nova York: Newbury House Publishers.
- RAMPILLON, U. (1997). «Be aware of awareness- oder Beware-of awareness? Gedanken zur Metakognition im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I». A: RAMPILLON & ZIMMERMANN (eds.) *Strategien und Techniken beim Erwerb Fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber, p. 173-194.
- SINCLAIR, B. (2000). «Learner Autonomy: the next phase?» A: SINCLAIR, B.; MCGRATH, I.; LAMB, T. (eds.) *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. Londres: Longman.
- VICTORI, M.; LOCKHART, W. (1995). «Enhancing Metacognition in Self-directed Language Learning». *System*, vol. 23, núm. 2, p. 223-234.
- WENDEN, A.L. (1986). «Helping learners think about learning». *ELT Journal*, 40 (1), p. 3-12.
- (1998). «Metacognitive Knowledge and Language Learning». *Applied Linguistics*, vol. 19, núm. 4. Oxford University Press.
- (1999). «An Introduction to Metacognitive Knowledge and Language Learning». *Applied Linguistics*, vol. 19, núm. 4. Oxford University Press.
- WOLFF, D.; LEGENHAUSEN, L. (1992). «Story board and communicative language learning». A: SWARTZ, M. & YAZDANI, M. (eds.) *Intelligent tutoring systems for foreign language learners*. Nova York: Springer, p. 9-24.
- ZABALA, A. (1999). *Enfocament globalitzador i pensament complex*. Barcelona: Graó (Biblioteca de Guix).

marta.arumi@upf.edu

dolores.canada@upf.edu

**Annex 1****MISE EN CONTEXTE COMMUNICATIF  
(texte de présentation d'un film)**

1. Nous pouvons retrouver ce genre de textes dans
    - a) une revue présentant des programmes de télé
    - b) un journal sportif
    - c) une revue d'économie
  
  2. Ce texte s'adresse
    - a) à des personnes qui n'aiment pas le cinéma
    - b) à des personnes qui ont déjà vu le film
    - c) à des spectateurs possibles
  
  3. De part sa nature même, ce type de texte
    - a) raconte tout le film
    - b) présente les événements qui déclenchent l'intrigue
    - c) décrit seulement les personnages
  
  4. Par conséquent,
    - a) ces textes sont plutôt longs
    - b) ces textes sont plutôt courts
    - c) ces textes sont incompréhensibles
  
  5. Les informations techniques concernant le film
    - a) doivent être très sommaires
    - b) doivent être très détaillées
    - c) sont indispensables
- Lesquelles de ces questions vous-êtes vous posé avant de rédiger votre texte ?
  - Croyez-vous que votre texte respecte cette mise en situation communicative ? Justifiez votre réponse.
  - Quelles conséquences pouvez-vous tirer pour les futures activités d'apprentissage ?

**Annex 2**

**TRAVAIL SUR LE LEXIQUE**  
**Texte Le Clézio**

**A. Quel est l'équivalent catalan ou castillan des mots suivants (dans le texte correcto) ?**

1. dehors (Adv.)		13. profil (N.)	
2. aveugle (N.)		14. assyrien (Adj.)	
3. entraîner (V.)		15. amande (N.)	
4. se cogner (V.)		16. frisés (Adj.)	
5. ébloui (Adj.)		17. sourcils	
6. à tâtons (loc. adv.)		18. arqués (Adj.)	
7. égaré (Adj.)		19. peau (N.)	
8. trembler (V.)		20. mat (Adj.)	
9. garçon (N.)		21. pâle (Adj.)	
10. commander (V.)		22. d'emblée (loc. adv.)	
11. café noir (N.)		23. se quitter (V.)	
12. bouger (V.)		24. apprendre (V.)	

**B. Après avoir corrigé le glossaire, répond aux questions suivantes correcto, et :**

1. Combien de bonnes réponses as-tu eu ?
2. Tu considères que c'est insuffisant / suffisant / bien / très bien (Souligne l'option choisie) ? Pourquoi ?
3. Tu crois que tes résultats sont dûs au hasard ou sont plutôt le fruit d'un travail préalable ?
4. Quelle a été ta démarche pour apprendre les mots inconnus ?
5. Comment comptes-tu étudier le lexique la prochaine fois ?

**Annex 3****QÜESTIONARI PER A LA REFLEXIÓ METACOGNITIVA**

1. Què he treballat?
  - Comprensió escrita
  - Comprensió oral
  - Vocabulari
  - Gramàtica
2. Què considero que he après bé?
3. He après alguna cosa nova? Si és així, quina?
4. Què em planteja encara dificultats?
5. Voldria tornar a treballar o ampliar algun aspecte?
6. Estic satisfet amb el treball realitzat? Per què?
7. Quins recursos (diccionaris, apunts, ajuda del professor o d'un company) m'han estat més útils?
8. Quins recursos crec que utilitzaré en les properes sessions? Per què?