

**Universidad de Deusto (Tercer ciclo)**  
**Programa: Lengua y Lingüística**

Pensamiento de estudiantes universitarios  
de programas internacionales  
sobre su proceso de aprendizaje  
de español como segunda lengua



**Tesis doctoral presentada por Jovita Díaz Martínez**  
**Dirigida por el Dr. Miquel Llobera i Cànaves**

**Bilbao 2008**

*UNIVERSIDAD DE DEUSTO (Tercer Ciclo)*

Programa: Lengua y Lingüística

**PENSAMIENTO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PROGRAMAS  
INTERNACIONALES SOBRE SU PROCESO DE APRENDIZAJE DE  
ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA**

Tesis doctoral presentada por Jovita Díaz Martínez

Dirigida por el Dr. Miquel Llobera i Cànaves

El Director  
(firma)

La Doctoranda  
(firma)

BILBAO, 2008



A mi padre,  
*in memoriam.*



Many years ago, von Humboldt stated that teaching language was not possible, one could only create the conditions for learning to be possible... In the final analysis, I suppose, even the most ideal external conditions might fail if the learner-internal conditions (including the will to learn) were not propitious. (Van Lier 1990: 38)



## AGRADECIMIENTOS

Esta tesis es el resultado de un largo proceso de investigación -y, a la vez, de una intensa trayectoria humana- que no hubiera podido llevarse a término sin la implicación decidida de algunas personas e instituciones y que ha conllevado decisiones personales no siempre fáciles, a veces arriesgadas.

Deseo expresar mi agradecimiento:

Al doctor Miquel Llobera. Por el rigor intelectual y sabiduría con que ha dirigido esta tesis. Su capacidad para acompañar el proceso formativo que toda investigación promueve queda fuera de toda duda. Agradezco la audacia de sus sugerencias y sus perspicaces preguntas, y, muy sinceramente, su apoyo humano, su enorme paciencia.

A los investigadores que han hecho contribuciones de procedencia directa en este campo de estudio: “Si yo he logrado ver más lejos, es porque me he puesto sobre los hombros de gigantes”.

A las alumnas que participaron directamente en la investigación y al grupo de español/L2 del que formaban parte. Por su disponibilidad para poner su reflexión y sus voces al servicio de esta investigación.

Al Departamento de Filología. A la doctora Carmen Isasi, que ha sido, y es, para mí un referente de honestidad intelectual y competencia docente, por su decidido apoyo académico y humano en todas las fases de este largo trayecto, por sus agudas sugerencias para el buen desarrollo de esta investigación. A la doctora Mercedes Acillona, entrañable y competente profesora de Literatura en los estudios de grado, tutora de esta tesis, siempre dispuesta a escucharme y



darme ánimos en los momentos más bajos, por su ayuda práctica para llevar a cabo los trámites administrativos. A los doctores Manuela Álvarez y Joseba Abaitua que han realizado los informes sobre la tesis, como experta del Departamento de Filología Hispánica, la primera, y como Director del Programa de Doctorado, el segundo. Gracias por la energía invertida para que todo estuviera a tiempo en la fecha exigida.

A la doctora Julia González, por su fe inquebrantable en el sentido de llevar a término esta investigación, incluso en los momentos en que las circunstancias parecían sugerir todo lo contrario. Su apoyo sostenido no tiene precio.

A la Fundación P. Arrupe por conceder una Beca de Investigación al proyecto doctoral de esta tesis. Es un honor haber contado con la ayuda de una beca que lleva ese nombre.

A la Biblioteca HABE del Gobierno Vasco. Sin ella, esta tesis difícilmente hubiera visto la luz. Gracias a la riqueza de sus fondos documentales sobre Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras, y a su decidido apoyo a la investigación en este ámbito, ha sido posible acceder a la bibliografía especializada, sin restricciones. Mi agradecimiento a Ana, Beñat, Nekane e Imanol, en Donostia, y a los profesionales de Habe Bilbao. Su eficaz gestión ha materializado este apoyo.

A la Biblioteca de la Universidad de Deusto. Por la competencia y amabilidad de sus profesionales. Por la atención personalizada que me han dispensado cuando ha sido necesario.

A Toñi, Isabel, David y Encarna. Firmes pilares que nunca han dudado de que esta tarea llegaría a buen puerto. Por su complicidad, por todos los momentos compartidos, las lágrimas y las risas, casi siempre en torno a una hogareña y confortadora comida, por su inestimable colaboración intelectual y su probado afecto. En los momentos recios, no me ha faltado su aliento.

A José. Por su inteligencia para ver el lado positivo de todas las cosas, por su cercanía y apoyo incondicionales. A mi familia, por la convicción, enorme generosidad y comprensión con que han apoyado este proyecto que les ha privado de mi presencia durante más tiempo del que hubiéramos deseado, también en momentos críticos. Nunca han censurado mis ausencias.

A todas las personas amigas que me han transmitido su sincero apoyo.

# ÍNDICE

<i>Cuadro de convenciones y abreviaturas.....</i>	<i>xi</i>
INTRODUCCIÓN _____	1
1. CONTENIDO DE ESTA TESIS _____	1
2. INTERÉS CIENTÍFICO Y PERSONAL _____	5
1. MARCO TEÓRICO _____	9
1.1. NECESIDADES SUBJETIVAS, CREENCIAS, AUTONOMÍA Y CURRÍCULUM CENTRADO EN EL ALUMNO _____	10
1.2. CREENCIAS E IDEACIONES. CARACTERIZACIÓN CONCEPTUAL _____	15
1.3. CONTRIBUCIONES DEL ALUMNO AL APRENDIZAJE DE LA SEGUNDA LENGUA _____	23
1.3.1. Diferencias individuales y percepciones del entorno _____	24
1.3.2. Ideaciones de los alumnos de L2 _____	49
1. 4. CONCEPTOS PARA LA EXPLORACIÓN DE LA METACOGNICIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE L2 _____	61
1. 5. COMPLEJIDAD DEL CONTEXTO DE APRENDIZAJE: EL AULA COMO METÁFORA _____	79
1. 6. LA ENSEÑANZA CENTRADA EN EL ALUMNO _____	96
2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN _____	115
3. METODOLOGIA DE ESTA INVESTIGACIÓN _____	119
4. CORPUS DE DATOS, CONTEXTO, PARTICIPANTES Y PROCESOS DE LA INVESTIGACIÓN. _____	143
4.1. CORPUS DE DATOS _____	143
4.2. CONTEXTO INSTITUCIONAL _____	147
4.3. PARTICIPANTES _____	148
4.4. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS _____	153
4.4.1. La entrevista etnográfica _____	154
4.4.2. La observación participante _____	159
4.4.3. El diario _____	168
4.5. PROCESO DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LOS DATOS _____	172
5. ANÁLISIS DE LOS DATOS _____	185
5.1. EXPERIENCIA PREVIA Y PENSAMIENTO FLUCTUANTE DE RENATA: “Se quedó muy separado aprenderlo de oído y luego aprender la gramática”. _____	186
5.2. PRAGMÁTICA Y MOTIVACIÓN DE MARINA: “Aquí sirve para comunicar”, “para aprender en sí mismo”. _____	231
5.3. INHIBICIÓN Y VOLUNTAD DE COMUNICAR DE ADA: “Ahora no temo hablar”. _____	275
6. RESULTADOS DEL ANÁLISIS _____	315
7. DISCUSIÓN GENERAL _____	359
8. CONCLUSIONES _____	457
BIBLIOGRAFÍA _____	483



## CONVENCIONES UTILIZADAS EN LA TRANSCRIPCIÓN Y ABREVIATURAS

- E	La letra e mayúscula marca las intervenciones de la entrevistadora.
- R	La letra r mayúscula marca las intervenciones de la persona entrevistada.
[¿qué ocurre?...] [...¿qué ocurre? sí sí...]	Los corchetes indican solapamientos en la conversación.
¿? ¡!	Los signos de interrogación y exclamación indican entonación interrogativa o exclamativa.
mhm	Indicación de asentimiento.
mm	Indicación de duda.
yyy, ee	El alargamiento de un sonido está indicado mediante la repetición de la letra que lo representa gráficamente. A mayor alargamiento, mayor número de repeticiones de la grafía.
X XX XXX	Las equis indican la imposibilidad de transcribir una palabra (X), un enunciado (XX) o un fragmento (XXX).
[[al cabo]]	El doble corchete indica un ítem probable.
((solicita asentimiento))	Los dobles paréntesis indican la presencia de elementos extralingüísticos adicionales.
{los debates}  <i>REPORTO</i> {relación}	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las llaves contienen la descripción de un referente no explicitado, necesario para la comprensión del texto.</li> <li>- En caso de palabras pronunciadas en otra lengua, las llaves contienen su traducción o una explicación pertinente.</li> </ul>
- digo "bueno tengo que volver al nivel 1 o 2 que están para empezar" (1) - "bueno ¿qué es lo que tú habías dicho, cómo vamos a ponerlo?" (2)	Las comillas aparecen para indicar la presencia del diálogo interior (1) y la reproducción de las palabras de otro (2).
...	Los puntos suspensivos al inicio y al final de las intervenciones de entrevistador y entrevistado indican la continuidad del discurso. En el interior de una intervención marcan unidades de sentido en la enunciación.
<i>ALORS</i>	La cursiva mayúscula indica palabras pronunciadas en la L1.
18-10-00, 4-12-00	Las entradas de los diarios de aprendizaje se citan por la fecha correspondiente.
E. 1ª, 10-11-00: 1, 4-8 Entrevista Final, 23-2-01:2, 4-8	Las entrevistas celebradas a lo largo del primer semestre académico se citan por su letra inicial (E.), la referencia al orden de celebración (1ª, 2ª, 3ª, entrevista final), la fecha en que se celebró, el número de página y el número de línea.
E. 20-6-01: 2, 7-12 E. 5-12-01: 3, 4-21	Las entrevistas celebradas fuera del primer semestre académico se citan por su letra inicial (E.), la fecha de celebración, el número de página y el número de línea.
1, 2, 3, 4...	Las páginas de las entrevistas cuya transcripción ocupa más de tres hojas se han numerado internamente, de forma correlativa, a fin de facilitar la localización de las citas. Esta subnumeración aparece en la parte inferior externa (izquierda o derecha) de la página.
Informe 19-1-01: 2, 1-4	La referencia a los informes escritos de las alumnas o de la profesora se expresa citando su nombre completo y la fecha del mismo. Cuando es oportuno también se indica el número de página y el número de línea.
P	La letra p mayúscula hace referencia al nombre de la profesora.
L1 L2 LE E/L2 E/LE	Primera lengua Segunda lengua Lengua extranjera Español como segunda lengua Español como lengua extranjera.



## **INTRODUCCIÓN**

### **1. CONTENIDO DE ESTA TESIS**

El momento presente puede ser definido en el espacio educativo europeo y, de modo específico, en el ámbito de la educación en segundas lenguas por el reconocimiento de la contribución nuclear del alumno a los procesos de aprendizaje y enseñanza de la lengua. Hasta época relativamente reciente, las tendencias metodológicas imperantes en la didáctica de las segundas lenguas centraban su foco de interés en la enseñanza, con oscilaciones que en cada momento subrayaban el papel del profesor, de los contenidos o del método. El papel reservado al alumno era el de receptor pasivo de conocimiento.

La influencia de las corrientes humanistas, las primeras investigaciones en los aspectos personales del alumno de segundas lenguas, junto a la implantación del enfoque comunicativo y su progresiva evolución hacia la enseñanza mediante tareas impulsan el reconocimiento del alumno como sujeto de comunicación. Asistimos al cambio de un paradigma educativo centrado en la transmisión del conocimiento a otro centrado en el aprendiente como persona que gestiona y genera conocimiento. Los componentes a tener en cuenta son múltiples y no es fácil soslayar la adopción de una aproximación al aprendizaje que tenga en consideración una realidad compleja, con multitud de factores implicados, personales y contextuales. Articular comunicación y diversidad en el aula de segundas lenguas significa poner en el primer plano las necesidades del alumno, tomar al aprendiente como punto de referencia para el desarrollo del aprendizaje de la segunda lengua, en definitiva, centrar en él la enseñanza.

Centrar en el alumno la docencia implica tener en cuenta sus propias percepciones como ser individual. El estudio de aspectos tales como la aptitud para el aprendizaje de la L2, los factores de personalidad, la identidad social, la motivación, los estilos cognitivos, las creencias, las experiencias previas o la actuación explican, al menos en parte, por qué cada estudiante se posiciona de modo diferente ante las mismas circunstancias y situación de aprendizaje de la segunda lengua y por qué un mismo estudiante varía su posición a lo largo del tiempo.

Como cualquier otra actividad humana, el aprendizaje de la segunda lengua está socialmente mediado. El alumno lleva a cabo su desarrollo lingüístico a través de la interacción con otros y, como sujeto de comunicación, adquiere, en el transcurso de su itinerario de aprendizaje, capacidades que potencian la dimensión intercultural de su competencia comunicativa como alumno y como usuario de la segunda lengua, en el entorno del aula y en el desempeño de sus tareas fuera del ámbito formal. Esta visión del estudiante de lenguas como agente social que se orienta a la acción es la propugnada por el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, propuesto por el Consejo de Europa.

Es ésta una perspectiva congruente con las orientaciones del Proyecto *Tuning* para los programas de estudio en el ámbito europeo de la Educación Superior. Su enfoque educativo, centrado en el sujeto que aprende, pone el acento en el desarrollo de las capacidades que tiene el alumno para aprender y subraya, por eso mismo, la relevancia de un enfoque centrado en las competencias.

Este alumno no es receptor pasivo de enseñanza, sino sujeto y agente de su propio aprendizaje, que aporta al aula de segundas lenguas sus experiencias previas, sus ideas, sus propias expectativas y creencias acerca de qué es aprender una segunda lengua y cómo se aprende. Teniendo en cuenta que las creencias e ideaciones son contribuciones iniciales del alumno al proceso de aprendizaje, que expresan sus necesidades subjetivas, conforman su pensamiento y que éste, a su vez, condiciona su modo de afrontar y percibir dicho proceso, es, sin ningún género de duda, relevante el estudio del pensamiento del alumno y de los aspectos que lo configuran.

Consideramos que esta visión sobre la naturaleza del aprendizaje es idónea para la investigación centrada en alumnos de programas internacionales que siguen las clases de segundas lenguas en un entorno multicultural y multilingüe.

En el título de esta tesis nos referimos al estudio del pensamiento de “estudiantes universitarios”, aunque fueron estudiantes del género femenino las investigadas. Sin embargo, mantenemos en el título la referencia a alumnos y alumnas porque no fue una elección premeditada, sino que ningún alumno respondió afirmativamente a la propuesta de participar en este estudio que implicaba la escritura de un diario de aprendizaje y la realización de entrevistas. Estudios precedentes como el de Ramos Méndez (2005) constatan la dificultad para implicar a alumnos varones mediante estos procedimientos de

investigación, tendencia ésta que nuestra investigación confirma. En el capítulo dedicado a la discusión se retoma este tema con más detalle.

Antes de describir el contenido de esta investigación, nos parece clarificador señalar que las alumnas que participaron en la misma fueron siete. El estudio, llevado a cabo en dos fases a lo largo de todo el curso académico, produjo una gran masa de datos. De estas siete alumnas, seleccionamos a tres, a fin de llevar a cabo un estudio pormenorizado de sus diarios y entrevistas, pero se tienen en cuenta, oportunamente, los datos de los diarios y entrevistas de las otras cuatro alumnas, miembros del mismo grupo de aprendizaje.

El informe de esta investigación está distribuido en dos volúmenes. El primero de ellos, que pasamos a describir seguidamente, se estructura en capítulos para facilitar el acceso a su contenido, a modo de índice explicativo. El segundo está dividido según el orden de recogida de datos y de su primer análisis. El contenido del primer volumen es el que detallamos a continuación.

En el primer capítulo, presentamos el marco teórico en el que se fundamenta nuestra investigación. Para desarrollar el contenido de este marco, hemos tenido en cuenta en todo momento el objeto de nuestro estudio. En primer lugar, consideramos los procesos internos del aprendizaje en términos de necesidades subjetivas y creencias, en un marco curricular centrado en el alumno. Seguidamente, caracterizamos conceptualmente las nociones de ideación y creencia a partir de las contribuciones de numerosos autores; recopilamos aportaciones significativas de diferentes expertos sobre las contribuciones iniciales del alumno a la construcción de su propio pensamiento: primero, consideradas como diferencias individuales que interactúan con la percepción que tiene el alumno del entorno y, a continuación, consideradas como ideaciones que articulan dicho pensamiento. Como siguiente paso, exponemos algunos conceptos que nos ayudan a explorar y explicar la metacognición de los estudiantes. Posteriormente, consideramos los aspectos contextuales del pensamiento de los alumnos en relación con los procesos de socialización y en relación con el aula como espacio para el desarrollo de una “cultura genuina”. Por último, describimos los principios fundamentales para una enseñanza centrada en el alumno.

El segundo capítulo está dedicado a las preguntas de investigación. De acuerdo con el enfoque etnográfico adoptado, describimos el proceso de elaboración de dichas preguntas, que nos llevó de nuestra formulación inicial a su planteamiento definitivo tras sucesivas reformulaciones, a medida que se desarrollaba el estudio y emergían nuevas cuestiones.

En el tercer capítulo, presentamos la metodología de esta investigación. En primer lugar, de acuerdo con nuestro objeto de estudio y las metas que nos hemos fijado, justificamos nuestra opción por una metodología cualitativa y un enfoque etnográfico de investigación. Hacemos un breve recorrido por los principales paradigmas de investigación, caracterizamos la metodología cualitativa que deriva del paradigma interpretativo y el enfoque etnográfico que la orienta. Cerramos el capítulo con una breve fundamentación de nuestra



opción centrada en el análisis del discurso como método que se acomoda mejor al enfoque que desarrolla este estudio.

Los procesos de la investigación que derivan de la aplicación de estos principios metodológicos se describen en el capítulo cuarto. En coherencia con dichos principios, presentamos el corpus de datos, describimos el contexto institucional en el que se recogió dicho corpus, caracterizamos a los participantes y explicitamos los principios de referencia que inspiran la práctica didáctica a que estuvieron expuestos dichos participantes. A continuación, detallamos los instrumentos utilizados para la recogida de datos y, finalmente, explicamos el desarrollo cronológico del proceso de recogida y análisis de los datos.

En el quinto capítulo, presentamos el análisis detallado de los datos procedentes de tres de las siete alumnas objeto de estudio. Se incluyen las referencias teóricas necesarias para discutir los datos en esta fase de su interpretación y también aquellos datos considerados oportunos para enriquecer el análisis, que proceden de las otras cuatro aprendientes participantes en la investigación, miembros del mismo grupo de aprendizaje.

Los resultados del análisis se presentan en el capítulo sexto por temas, de manera conjunta. El capítulo reúne para cada tema los resultados del análisis de los discursos de las tres alumnas que han sido objeto de una minuciosa investigación y datos procedentes de las otras cuatro alumnas que forman parte de su mismo grupo de aprendizaje con los que se contrastan.

El capítulo séptimo está dedicado a discutir el sentido de esta investigación. Tratamos los resultados obtenidos del estudio intensivo de los datos, refrendamos su solidez empírica y argumentamos e interpretamos su significación, contextualizándolos, cuando es oportuno, en el marco teórico de la bibliografía especializada en que se integran. En la discusión, se tienen en cuenta los datos procedentes del análisis de las tres alumnas investigadas en detalle y los provenientes de los diarios y entrevistas de las cuatro alumnas que forman parte del mismo grupo de aprendizaje. Este capítulo nos permite transitar de los resultados a las conclusiones, que responden, a su vez, a las preguntas de investigación.

Esta es la finalidad del octavo capítulo, enunciar las conclusiones, que responden a la pregunta inicial que es motor y guía de esta investigación y a las preguntas específicas derivadas de ella. Las respuestas a las cuestiones específicas en que se concreta la pregunta inicial, fundadas en datos empíricos, conllevan implicaciones que repercuten en la pedagogía de las segundas lenguas y en su investigación. Estas implicaciones didácticas forman parte, por tanto, del cuerpo de las conclusiones.

El primer volumen de esta investigación se cierra con el apartado de bibliografía. Las referencias bibliográficas están organizadas según las convenciones propias de la lengua castellana y citamos según estas mismas convenciones las obras escritas en lengua inglesa. En el cuerpo del trabajo, citamos las publicaciones por el año de la edición consultada y, en este

apartado dedicado a la bibliografía, se indica siempre que es relevante la fecha de la primera edición u otros datos adicionales de interés.

El segundo volumen contiene los anexos. Está organizado en dos apartados. El primero (anexo I) incluye las pautas y convenciones que nos han ayudado a constituir el corpus de datos y los textos que integran dicho corpus: siete diarios de aprendizaje, veinticuatro entrevistas, seis informes escritos por las alumnas y el diario e informe de la profesora. El anexo II contiene la primera aproximación al análisis detallado de los datos de las tres alumnas investigadas en profundidad, tal como se realizó; se abre con los datos personales de las alumnas e incluye un primer apartado dedicado al análisis textual del corpus de cada una de ellas y un segundo apartado que presenta las categorías y visualización de resultados: gráficos en forma de esquemas, tablas y mapas conceptuales que han servido a la investigadora para resumir, comparar, establecer relaciones, comprender y tener una visión de conjunto de los datos. Estos gráficos se consideran material de trabajo. Explicamos con más detalle los contenidos en la introducción al volumen de anexos. La finalidad de los mismos es hacer transparente el proceso de la investigación.

Utilizamos la forma genérica no marcada cuando nos referimos de manera global a ambos sexos. Siempre que nos referimos de manera específica a mujeres, utilizamos el género femenino.

## **2. INTERÉS CIENTÍFICO Y PERSONAL**

Desde hace varias décadas, el Consejo de Europa promueve el estudio de las diferentes lenguas de los estados miembros con el fin de fomentar la cohesión entre los ciudadanos europeos. En el ámbito europeo de la Educación Superior, el auge del aprendizaje de las diferentes lenguas y, de modo específico, la demanda de cursos de E/L2 tiene lugar a raíz de la creación en el año 1987 del Programa de Intercambio ERASMUS (European Community Action Scheme for the Mobility of University Students/Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios), que nace con el fin de fomentar la calidad y reforzar la dimensión europea de la Educación Superior a través de la movilidad de estudiantes y profesores, la cooperación entre las universidades y la convergencia administrativa, académica y pedagógica de todos los estados de la Unión. Los estudiantes del programa ERASMUS cursan estudios de grado en la universidad europea de destino y reciben el reconocimiento académico mediante la obtención de créditos ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos). La meta de alcanzar en 2010 un espacio común para la Educación Superior europea hace previsible el afianzamiento del interés por el estudio en las universidades españolas y, por tanto, por el aprendizaje del castellano que es la lengua vehicular en casi todas ellas.

A este interés se une el de estudiantes de otros programas internacionales que siguen también los cursos de E/L2. El grupo de alumnos investigado refleja en su procedencia estas dimensiones, puesto que forman parte del mismo dos

estudiantes con becas de postgrado de la Cátedra UNESCO, procedentes en este caso de Brasil. El programa se creó en 1994 con el fin de formar recursos humanos para América Latina y promover un sistema integrado de investigación, formación, información y documentación en el ámbito de la Educación Superior y, de este modo, contribuir al desarrollo sostenido de esta región. Una de las universitarias investigadas procede de Brasil. Son estudiantes que realizan estancias de uno o dos cursos académicos, aunque no hay una regla fija. Casi todos ellos son profesores en su universidad de origen. Sobre la importancia que tiene el español en la política lingüística de Brasil, basta recordar que desde 2005 es su segunda lengua oficial.

Los alumnos de programas internacionales de la UD cursan asignaturas impartidas en castellano (aunque no sólo en esta lengua) y llevan a cabo proyectos de investigación en dicha lengua. En este sentido, la oferta de cursos de E/L2 facilita su integración académica y contribuye desde el área que le es específica al proceso de internacionalización de los programas universitarios. Por otra parte, los estudiantes conviven durante varios meses en un entorno de acogida bilingüe euskera/castellano. Otro dato interesante es que entre los estudiantes ERASMUS bastantes de ellos tienen proyectos personales y profesionales relacionados con el ámbito de habla hispana, sobre todo con América Latina. Estos motivos, entre los más generales, justifican su interés por seguir cursos de E/L2 de carácter general. Debe tenerse en cuenta que la primera razón aducida por los alumnos ERASMUS para estudiar en otra universidad europea es el aprendizaje de una segunda lengua. A esta primera razón, siguen otras como el desarrollo personal o la experiencia académica en otra universidad (véase Coleman 1998 y Teichler y Mainworn 1997).

El impulso otorgado al estudio de otras lenguas en el Espacio Europeo y la creciente presencia del castellano como lengua de comunicación internacional (véase el anuario de Luján Castro 2002 sobre la enseñanza del español L/E en Europa y *La enciclopedia del español en el mundo*, 2006, para un análisis pormenorizado de su difusión internacional) hacen de los cursos de E/L2 impartidos en las universidades españolas una de sus materias más solicitadas.

Esta realidad agudiza, sin duda, el interés por la investigación en el aprendizaje de segundas lenguas. A este respecto, las investigaciones sobre estudiantes universitarios de programas de intercambio en Europa se han centrado en la evaluación general de la experiencia (desarrollo de los intercambios, aspectos administrativos, académicos e impacto en la inserción profesional), esencialmente, a través de cuestionarios. En relación con el aprendizaje de la segunda lengua, hay estudios que han investigado el desarrollo de su competencia comunicativa mediante tests y cuestionarios para medir el progreso de las habilidades lingüísticas tras su estancia en la universidad de destino; otro grupo de trabajos ha estudiado el desarrollo de su competencia intercultural (véase Coleman 1998). Sin embargo, la investigación sobre las ideaciones y creencias de estudiantes universitarios de programas internacionales sobre su proceso de aprendizaje de la segunda lengua, en la universidad de acogida, no es muy frecuente. Nuestro precedente directo es el

estudio de Ramos Méndez (2005) sobre pensamiento de universitarios alemanes en relación con su experiencia de aprendizaje de E/L2.

En este contexto de investigación, nos parece pertinente estudiar el pensamiento de un grupo de universitarios de programas internacionales sobre su proceso de aprendizaje de la segunda lengua en un curso regular con fines comunicativos generales.

Toda investigación etnográfica, y ésta lo es, implica un compromiso inicial del yo del investigador con la misma. Esta implicación justifica introducir en este lugar la raíz del interés personal de la investigadora en dicha investigación, a fin de no disociar, sino de presentar integradamente la confluencia de interés científico y personal. El itinerario de la investigadora como profesora de E/L2 se inicia en 1990, con la llegada de los primeros alumnos del Programa ERASMUS a la Universidad. Esta experiencia docente le hace tomar conciencia de la necesidad de una formación específica para impartir una docencia de calidad en la enseñanza de segundas lenguas. La respuesta a esta inquietud orienta su formación como profesora e investigadora a través de los estudios de postgrado y continúa con esta tesis.

Un descubrimiento de esta trayectoria formativa y docente, esencial para la investigación, es que profesores y alumnos miramos el aula desde ángulos diversos. Esta realidad enlaza con el objetivo general que nos hemos fijado en este estudio, que, desde la acción didáctica, tiene su equivalente, en los programas educativos, en el análisis y atención a las necesidades del alumno a lo largo de todo su proceso de aprendizaje. Y nos conduce al origen y sentido de esta investigación, es decir, a una visión inclusiva de las dimensiones investigadora y didáctica, que integra el estudio del pensamiento del aprendiente como fundamento de un programa educativo centrado en el alumno, el currículum como “teoría de la práctica”, en terminología de Leo van Lier (1996). Con frecuencia, la vida de las aulas fluye bajo la superficie (Breen 1986), para que los significados internos del aula de segundas lenguas emerjan de las corrientes más profundas de la clase, habrá que tener en cuenta las perspectivas de los alumnos. Este planteamiento está en la base de la motivación de la investigadora, que a su tarea docente unía la responsabilidad de la gestión académica de los cursos de E/L2 para programas internacionales en el momento de llevarse a cabo esta investigación.



## 1. MARCO TEÓRICO

La finalidad de este capítulo es establecer el marco teórico en el que encaja, adquiere su sentido y fundamenta su alcance esta investigación. Con él pretendemos hacer comprensible este estudio y situarlo en el panorama de la investigación en didáctica de las segundas lenguas.

Teniendo en cuenta el objetivo final de esta investigación, en primer lugar, hacemos una breve introducción sobre la relevancia del estudio de las necesidades subjetivas en términos de creencias, diferencias individuales del alumno, autonomía y currículum. Seguidamente, abordamos la clarificación terminológica y caracterización conceptual de las nociones de ideación y creencia como constructos que articulan el pensamiento de los alumnos y que guían el objetivo de nuestra investigación.

Las ideaciones y creencias del alumno funcionan como elementos que integran su pensamiento y como ejes que sustentan otros componentes de este mismo pensamiento con los que interactúan o como categorías conceptuales que los subsumen y expresan, de ahí que el siguiente paso sea caracterizar estos otros componentes, por un lado, en términos de contribuciones iniciales del alumno y, por otro, como aspectos contextuales o socioculturales que conforman dicho pensamiento. Tras describir las contribuciones iniciales del alumno, presentamos algunos conceptos de los que nos servimos para la exploración de su pensamiento y, a continuación, nos adentramos en la dimensión contextual de las ideaciones del alumno de segundas lenguas.

Finalmente, describimos los principios básicos en que se fundamenta la enseñanza centrada en el alumno en la clase de segundas lenguas, por ser

ésta la orientación didáctica a la que estuvieron expuestos los alumnos que participan en la investigación. Al abordar, seguidamente, la cuestión de las necesidades subjetivas, las creencias y el currículum, adelantamos ya uno de los componentes esenciales de este tipo de aproximación a los programas educativos.

### **1.1. NECESIDADES SUBJETIVAS, CREENCIAS, AUTONOMÍA Y CURRÍCULUM CENTRADO EN EL ALUMNO**

Uno de los principios fundamentales que subyace a los sistemas de aprendizaje de la lengua centrados en el alumno es que los programas de enseñanza-aprendizaje deben responder a las necesidades del aprendiente, tal como indicaban los diversos documentos del Consejo de Europa de finales de los años 70 y principios de los 80 (Holec 1979a, 1979b, 1980). En este sentido, el análisis de necesidades es un requisito previo para poder especificar los objetivos del aprendizaje de las segundas lenguas (Brindley 1989, Richards 2001). Martín Peris (1999) expresa que el interés por la autonomía del alumno –que de acuerdo con Holec (1979a: 3) entendemos para el ámbito del aprendizaje de L2 como “la capacidad de hacerse responsable del propio aprendizaje”- sitúa en un plano central al aprendiente como protagonista y agente de su aprendizaje y el aula como espacio social de aprendizaje e interacción, introduciendo, consecuentemente, en el discurso de la didáctica de segundas lenguas, y en los programas de enseñanza, un tema que hasta entrados los años ochenta había sido relegado, el de las necesidades (objetivas y subjetivas) de los alumnos.

En estrecha relación con la atención a las necesidades del estudiante, está la noción de currículum centrado en el alumno, desarrollada por Nunan (1988), cuya filosofía de fondo es la consideración del aprendiente como punto de referencia para la toma de decisiones en relación con los contenidos y procedimientos, a través de un proceso continuo de negociación entre alumnos y profesor. Se trata, por tanto, de un currículum “negociado” y que toma como punto de partida las necesidades del alumno, no en el sentido limitado de recabar datos objetivos “acerca de” el alumno, según las primeras versiones, pioneras, del análisis de necesidades (Richerich y Chancerel 1980) o del currículum centrado en los contenidos (Chancerel 1978) –nivel básico del paradigma conceptual de la enseñanza comunicativa de la lengua-, sino recabando datos “desde” la perspectiva del alumno. Esta es la propuesta de García Santa-Cecilia (1995) para el aprendizaje del E/LE, tomar como punto de partida las contribuciones iniciales de los alumnos para armonizar, mediante la negociación entre alumnos y profesor, las metas últimas del currículum con las necesidades personales del alumno.

En la misma línea adoptada por Nunan, Brindley (1989) diferencia entre una interpretación de las necesidades del alumno orientada al producto, centrada en sus necesidades como usuario de la lengua en situaciones específicas de comunicación y, por otro lado, una interpretación orientada al proceso, centrada en las necesidades del alumno como individuo en situación de aprendizaje. En

este segundo caso, el objetivo es identificar y tener en cuenta la multiplicidad de variables afectivas y cognitivas que condicionan la adquisición de la segunda lengua. Estas dos perspectivas sobre las necesidades del alumno, orientadas al producto o al proceso, reflejan el cambio de una aproximación a la enseñanza de la lengua centrada en los contenidos a otra centrada en el alumno.

En las primeras etapas de la enseñanza comunicativa, las necesidades objetivas están en el centro del análisis de necesidades. Como expresa Brindley (1989), el aprendizaje de contenidos lingüísticos, identificados como el contenido del aprendizaje, es el medio para lograr una comunicación efectiva. En la medida en que las teorías sobre el aprendizaje indican que los adultos aprenden mejor cuando los contenidos del programa responden a sus intereses inmediatos, la enseñanza de la lengua tiende a centrarse en el producto final: la lengua que los alumnos tienen que usar en situaciones de comunicación real. La contrapartida suele ser evitar el análisis de las necesidades subjetivas por considerarlas poco previsibles y difíciles de definir (Tudor 1996).

El cambio de perspectiva en la valoración del papel representado por los procesos internos en el aprendizaje de la lengua se debe, por un lado, a la influencia de los enfoques humanistas de enseñanza de la lengua, que destacan el interés de la dimensión afectiva en el aprendizaje y, fundamentalmente, a las investigaciones en estrategias del alumno, llevadas a cabo en los años 70 del siglo XX para averiguar qué actitudes y comportamientos caracterizan al “buen” aprendiz (Rubin 1975, Naiman et al. 1996), a fin de poder entrenar en ellas a los alumnos que tienen menos éxito. Son estudios pioneros que buscan obtener información sobre el proceso de aprendizaje desde la perspectiva del alumno.

El centro de interés de estas investigaciones es que suponen el reconocimiento de la centralidad del alumno en el aprendizaje, abren camino a la investigación en sus necesidades subjetivas y, de modo general, como expresan Brindley (1989) y Tudor (1996), la orientan hacia los procesos. La prioridad concedida a los contenidos lingüísticos en las primeras etapas de la enseñanza comunicativa de la lengua cede ante el interés por desarrollar los procesos de aprendizaje, que, progresivamente, se convierten en la meta de los programas de lengua: enseñar al alumno a “aprender cómo aprender”.

Las necesidades subjetivas derivan de la información aportada por factores afectivos y cognitivos tales como la personalidad, la confianza en uno mismo, las actitudes, los deseos y expectativas respecto al aprendizaje de la lengua meta, las creencias, el estilo cognitivo o las estrategias de aprendizaje; y se refieren, de acuerdo con Brindley (1989: 70), a “las necesidades afectivas y cognitivas del alumno en la situación de aprendizaje”. Martín Peris propone las necesidades objetivas y subjetivas del alumno como el punto de referencia para el desarrollo de sus capacidades comunicativas a partir de sus propios objetivos. El autor plantea entre las necesidades subjetivas el conocimiento del perfil del alumno, que implica conocer “su estilo de aprendizaje, sus expectativas y creencias en relación a lo que es aprender una lengua, sus



experiencias previas y sus hábitos de aprendizaje” (Martín Peris 2000: 23); a estos aspectos, añade los factores emotivos.

Lo que identificamos como una necesidad depende de una valoración y refleja los intereses y valores del aprendiente que formula tal valoración, de modo que la visión de qué son las necesidades (lingüísticas o pedagógicas) puede variar de uno a otro individuo (Richards 2001) e, incluso, difuminarse la estricta distinción entre necesidades objetivas y subjetivas. En este sentido, Porcher (1977) ofrece una visión dinámica de las necesidades del alumno, algo que no responde a una realidad objetiva y estática:

*C'est qu'en réalité, le besoin n'est pas un objet qui existe et que l'on pourrait rencontrer, tout fait, dans la rue. Il est un objet construit, le nœud de réseaux conceptuels et le produit d'un certain nombre de choix épistémologiques. (Porcher 1977: 6)*

Este planteamiento sugiere a Richards la necesaria complementariedad de las necesidades lingüísticas y las necesidades subjetivas -ese “otro tipo de necesidades” (Richards 2001: 55)- a la hora de planificar el currículum de una segunda lengua, de modo que más allá de identificar las necesidades lingüísticas de los estudiantes, el currículum busque capacitar al alumno para la autonomía, a la que este autor se refiere en términos de examen crítico del propio programa de estudios y del papel activo que en él debe desempeñar el alumno.

David Nunan (1988) plantea una perspectiva integradora de ambos tipos de necesidades. Las necesidades objetivas parten del análisis de la situación comunicativa meta en la que previsiblemente deberá desenvolverse el alumno. La tendencia es identificar las necesidades objetivas con la especificación de contenidos y las necesidades subjetivas con la especificación de la metodología, sin embargo, ambas dimensiones pueden verse no como compartimentos estanco, sino matizadas, y como parte de una escala gradual. Nuestra investigación se identifica con esta visión integradora que describe Nunan con las siguientes palabras:

*it is, in fact, also possible to have a content/subjective needs dimension (learners deciding what they want to learn) and a methodology/objective needs dimension (teacher deciding how content might best be learned). The dimensions themselves are represented as a series of graduations rather than discrete categories. (Nunan 1985, citado en Nunan 1988: 44)*

El análisis de necesidades para Nunan (1988) es proceso, de modo que la descripción de objetivos emerge gradualmente, a medida que el aprendiente adquiere conocimiento y habilidades para expresar sus necesidades comunicativas. Para seleccionar la metodología, Nunan considera esencial tener en cuenta las reacciones del alumno ante los procedimientos de enseñanza, es decir, sus necesidades subjetivas. Este proceso se lleva a cabo mediante la participación activa de los alumnos, que exploran sus necesidades objetivas y subjetivas y toman decisiones para alcanzar sus metas en colaboración con el profesor. Tudor (1996) destaca como aportación clave de esta visión procesual de las necesidades del alumno que integra dentro de un plan coherente la relevancia del contenido, la flexibilidad en la gestión del proceso de aprendizaje y la implicación de las estrategias del alumno. Es un

marco conceptual que permite indagar de manera sistemática en la complejidad de un aula centrada en los intereses del alumno.

El reconocimiento de las necesidades del alumno como punto de referencia para el aprendizaje de la lengua tiene derivaciones, por tanto, en la metodología y en el currículum. Así lo expresa Martín Peris, para quien el concepto de necesidades del aprendiente, objetivas y subjetivas, implica en sí mismo la necesidad de “establecer currículos abiertos a la intervención de los aprendientes” (Martín Peris 2000: 20). Esta perspectiva que centra su atención en los intereses del alumno como aprendiente requiere, en relación con la metodología, flexibilidad para responder a la gran diversidad de necesidades que confluyen en el aula de segundas lenguas. El autor sugiere la conveniencia de guiar la práctica didáctica mediante “criterios generales de actuación”, basados en el conocimiento y comprensión de qué es hablar una lengua y de cómo se aprende. Martín Peris resume su reflexión sobre método y enseñanza centrada en el alumno en estas palabras que nuestra investigación suscribe:

En definitiva, si el gran cambio de perspectiva que se ha operado en las últimas décadas ha sido poner en el foco de atención el aprendizaje en lugar de la enseñanza, convirtiendo al aprendiente en el verdadero protagonista del proceso, el único método válido será un no-método, o, mejor dicho, un más-allá-del-método. Los principios generales de actuación deben ser tales que promuevan el aprendizaje en una diversidad de sujetos, de características muy distintas entre sí. (Martín Peris 2000: 20)

En esta misma línea de pensamiento, Tudor (1996: 25) pone de relieve que una enseñanza centrada en el alumno significa metodológicamente trabajar con la diversidad y la complejidad sin disponer de soluciones preconcebidas, sino de decisiones adoptadas de manera “local” para dar respuesta a necesidades “locales”.

Las necesidades subjetivas del alumno son caracterizadas por Tudor (1996) desde diferentes ángulos. El autor establece la relación de éstas con las creencias y con las diferencias individuales. Las necesidades subjetivas miradas en términos de creencias pueden inscribirse en las tres categorizaciones que establece Wenden (1987b) en referencia a las actitudes del estudiante respecto al uso de la lengua, respecto al aprendizaje de la lengua y respecto a los factores personales. (Más adelante, en el apartado 1.3.2 dedicado a las ideaciones de los alumnos de L2, se amplían detalles sobre esta categorización). Estas creencias y expectativas del alumno acerca del aprendizaje de la lengua no surgen de la nada, sino que en palabras de Tudor son más bien:

the external expression of a complex array of factors which, taken together, shape the way in which learners perceive and then approach their language study. (Tudor 1996: 96)

Tudor agrupa este cúmulo de factores de origen y naturaleza diversos bajo el rótulo de necesidades subjetivas que, a su vez (como se verá un poco más adelante, en la clasificación que propone Larsen-Freeman 2001), incluyen las mismas creencias como uno de sus componentes y reflejan las percepciones del estudiante ante la situación de aprendizaje de la lengua con más precisión, a juicio del mismo Tudor, que los factores objetivos o externamente verificables.

En suma, la atención a los aspectos subjetivos implicados en el aprendizaje de la lengua se asienta en la constatación de que la relevancia de los contenidos “objetivos” y la efectividad del aprendizaje dependen de la implicación personal del estudiante en el proceso de aprendizaje y de su propia percepción sobre lo que es o no relevante en dicho proceso (Tudor 2001). El alumno trabaja selectivamente en el entorno de aprendizaje, específicamente sobre los datos lingüísticos y comunicativos que le proporciona dicho entorno. Esta acción selectiva deriva de las conceptualizaciones que hace el estudiante de la lengua que está aprendiendo y de las condiciones que percibe como fuente de ayuda o de dificultad para su aprendizaje (Breen 2001). A su vez, estas conceptualizaciones, prosigue Breen, están impregnadas de los sentimientos y actitudes de los alumnos. Aun cuando el foco de investigación sean los procesos cognitivos, los atributos afectivos del estudiante influyen en todas sus elecciones. Los resultados del aprendizaje están condicionados, en consecuencia, por la diversidad de factores subjetivos que aporta el alumno al aula de segundas lenguas.

A estas consideraciones sobre las necesidades subjetivas, debemos añadir que el aprendizaje de otras lenguas es “una práctica social compleja” que determina la definición que hagamos de la identidad del alumno como aprendiente (Candlin (2001:XiX). Comprender lo que significa aprender a comunicarse en otra lengua implica preguntarse por la naturaleza de las contribuciones del alumno y por cómo se construyen éstas en el contexto de aprendizaje y en los contextos de uso de la lengua.

El estudio de los aspectos subjetivos del proceso de aprendizaje puede abordarse desde diferentes ángulos. Una de las principales líneas de investigación en esta área se centra en las diferencias individuales del alumno, que más adelante se describe en relación con nuestro ámbito de estudio y que, con variaciones según los diferentes autores, incluye para el campo de las segundas lenguas el estudio de aspectos de naturaleza psicológica, cognitiva o actitudinal, tales como la edad, la aptitud para el aprendizaje de la L2, los factores de personalidad, las dificultades de aprendizaje, las actitudes, la motivación, las identidades sociales, el estilo cognitivo, las estrategias de aprendizaje y las creencias (Larsen-Freeman 2001); aspectos todos ellos que influyen en el modo en que los aprendientes perciben e interactúan con su estudio de la lengua.

Entre los campos más fértiles en esta área de investigación, está el estudio de las creencias que el alumno aporta a la clase de lengua y cómo éstas condicionan su modo de afrontar el aprendizaje (Wenden 1987a), tal como ha sido investigado por Ramos Méndez (2005) para el ámbito de universitarios alemanes aprendientes de español L2.

La expresión que da título a la publicación que incluye el referido artículo de Larsen-Freeman: “contribuciones de los aprendientes al aprendizaje de la lengua” (Breen 2001), adoptada para dar nombre al apartado 1.3, nos parece idónea para referirse de forma comprensiva a la complejidad y variedad de aspectos implicados en las necesidades subjetivas del aprendiente, al

solapamiento e interacción entre sus diferentes componentes, ya que puede incluir, por ejemplo, tanto el conocimiento metacognitivo del alumno como su motivación y percepciones del entorno o sus creencias.

Teniendo en cuenta las consideraciones hechas hasta aquí sobre los aspectos subjetivos del aprendizaje de la segunda lengua, podemos observar la tendencia de la bibliografía especializada a establecer relaciones entre las diferencias individuales del estudiante y sus ideaciones y creencias. Estas últimas aparecen como categoría que incluye y da expresión a los aspectos individuales del alumno y como componente de los mismos. Más adelante, al describir las contribuciones iniciales del alumno (apartado 1.3), se retoman y amplían estas relaciones.

En los siguientes apartados pasamos a caracterizar, en primer lugar, las ideaciones y creencias y, seguidamente, presentamos un marco teórico para describir con cierto detalle, de acuerdo al interés de nuestro objeto de estudio, las contribuciones iniciales del alumno, con especial énfasis en sus percepciones del entorno. Seguidamente, revisamos algunos estudios sobre ideaciones y creencias que han precedido al nuestro en el ámbito de la didáctica de las lenguas y, a continuación, exponemos, como más arriba se ha indicado, algunos conceptos con los que proceder a la exploración del pensamiento de los alumnos.

## **1.2. CREENCIAS E IDEACIONES. CARACTERIZACIÓN CONCEPTUAL**

Dos conceptos esenciales para describir la articulación del pensamiento de los alumnos son los de ideación y creencia. La finalidad de este apartado es explicar qué entendemos por estos conceptos y cómo son caracterizados a través de la bibliografía. En el título de esta tesis y en nuestro objetivo general nos referimos al pensamiento de los alumnos como término inclusivo de ideaciones y creencias, así como de otros componentes individuales y contextuales que conforman dicho pensamiento. A lo largo del trabajo, nos referimos a uno u otro término (pensamiento, ideación o creencia) según convenga a la funcionalidad que deseamos otorgar al concepto en cuestión. A continuación, pasamos a describir estas nociones. Nos detenemos primero en el concepto de ideación y seguidamente en el de creencia.

En esta fundamentación conceptual seguimos de cerca el desarrollo del estudio de Ramos Méndez (2005), obra de referencia y precedente en el estudio del pensamiento de universitarios alumnos de español L2 que será citado con frecuencia a lo largo de esta investigación.

Al abordar el estudio del pensamiento del alumno, podemos considerarlo desde la perspectiva del producto, como objeto que representa el instante captado por el investigador, o como proceso dinámico, que implica al aprendiente activamente en la apropiación conceptual de la experiencia de aprendizaje, que como expresa Ramos Méndez:

se va construyendo de forma paralela a la experiencia pedagógica que viven y al propio proceso de investigación en el que participan (Ramos Méndez 2005: 12).

Es ésta precisamente la perspectiva que en esta investigación suscribimos. De ahí que adoptemos, junto al término “creencia” el de ideación, por aportar esta segunda noción la dimensión procesual que caracteriza el descubrimiento y generación de conceptos que conforman el pensamiento del alumno.

Si descomponemos el término “ideación”, podemos observar que está formado en su raíz por la palabra “idea” y por el sufijo “-cion” que es precisamente el que aporta al concepto el sentido de proceso. Este concepto, que ha sido aplicado a la didáctica de la lengua por Prabhu (1995) y adoptado en sus trabajos por Llobera (1998) y Ramos (2005), es de origen filosófico, por lo que partimos de la definición que del mismo hace Ferrater Mora:

Se entiende, en general, por ‘ideación’ el proceso por medio del cual se forman ideas. Este proceso puede ser considerado desde el punto de vista psicológico o desde el punto de vista gnoseológico, así como desde los dos puntos de vista a un tiempo, es decir, a la vez como un proceso real psíquico y como una de las condiciones del conocimiento. Puede asimismo considerarse la ideación en un sentido metafísico. (Ferrater Mora 1979)

La ideación, por tanto, remite a los procesos de elaboración de representaciones mentales del individuo, ya sea en relación a su comportamiento, a sus estados o actitudes intelectuales o a su experiencia compartida del mundo.

El concepto de ideación aplicado por Prabhu (1995) a la didáctica de las segundas lenguas forma parte de uno de los cuatro componentes que el autor identifica como constitutivos de la teoría y práctica de la enseñanza de la lengua: un componente ideacional, un componente operacional, un tercer componente ideológico y un cuarto componente de gestión. El componente ideacional se refiere a las ideas o conceptos sobre qué es conocer una lengua y qué caracteriza el proceso de su aprendizaje, es decir, hace referencia a la conceptualización de la competencia lingüística y del aprendizaje de la lengua.

El componente operacional se refiere a la acción pedagógica, pero sólo a los aspectos de la práctica pedagógica que se relacionan directamente con el componente ideacional, es decir, con la dimensión de la enseñanza como acción que hace operativa determinada concepción sobre el aprendizaje y que, a su vez, genera un tipo de conocimiento experiencial que estimula e influye en las ideaciones acerca de los procesos de aprendizaje de la lengua. El componente ideológico tiene que ver con una determinada visión del mundo o de los otros, de carácter institucional, social o político, que condiciona la actividad pedagógica, pero la trasciende. Por último, el componente de gestión se refiere a la toma de decisiones prácticas acerca de la planificación y puesta en funcionamiento de la actividad de enseñanza. Estas decisiones afectan tanto al profesor como a la institución.

Lo que Prabhu (1995) destaca como esencial es que el principal componente de la pedagogía lingüística es el ideacional, puesto que:

we can be said to have an understanding of some phenomenon when we have a sufficiently wellformed, and sufficiently satisfying, mental image of its content or process. Consequently, language teaching without an ideational component would be a purely mechanical activity, unrelated to any understanding. (Prabhu 1995:58)

Este proceso ideacional que desarrolla la comprensión de qué es aprender una lengua se da tanto en el profesor como en el alumno, como resultado, fundamentalmente, de la reflexión a partir de la experiencia pedagógica. El proceso de conceptualización que llevan a cabo profesores y alumnos tiene su explicación en la definición que hace Prabhu de ideación:

ideation is essentially the formation of a mental image, a conceptual model or a theory, about some phenomenon. The image one forms is typically a metaphorical or analogical extension of some other image arising from one's experience of some other phenomenon, or a sympathetic response to someone else's image of the same phenomenon. (Prabhu 1995: 60)

Adoptamos la definición de Prabhu como guía en nuestra investigación sobre el pensamiento de los alumnos y suscribimos la interpretación de Ramos Méndez (2005):

consideramos las ideaciones fundamentalmente como procesos dinámicos de pensamiento y de formación de ideas sobre un tema determinado, que se ven fuertemente influidos por la experiencia personal, tanto del propio individuo, como la de otros a la cual éste tiene acceso. También es posible que la persona aplique las ideas y los conceptos que adquiere en torno a un tema a otros temas diferentes. (Ramos Méndez 2005: 13)

Las ideaciones hacen referencia, por consiguiente, al proceso activo de generación de conceptos, tienen puntos sólidos de conexión con la experiencia (no pueden darse sin ella), pero ésta está filtrada por un proceso consciente de reflexión, y estos rasgos, entre otros, las distinguen de las creencias, que se consideran más estables, actúan de manera inconsciente, pues con frecuencia sólo suelen hacerse explícitas cuando se ponen en duda, precisamente porque forman parte y son sustrato de la propia experiencia.

En el ámbito de la filosofía, Ortega y Gasset diferencia entre ideas y creencias. Acercarnos a la perspectiva que él desarrolla, puede ayudarnos a profundizar en la comprensión del concepto de creencias y en el sentido de su aplicación al estudio del pensamiento del alumno de segundas lenguas.

Para Ortega (1968), las ideas son pensamientos que tenemos, son “ideas-ocurrencias”, las producimos, las sostenemos, son “obra nuestra” (1968: 19). El término “idea” debe reservarse, según el autor, a todo lo que en nuestra vida es fruto de la actividad intelectual. Por el contrario, las creencias pertenecen a un estrato diferente que él llama “creencias básicas”; ambas, ideas y creencias, tienen diferente rango funcional en la vida de un individuo, las creencias no son ocurrencias, no las producimos ni las solemos formular ni llegamos a ellas a través de un proceso intelectual, sino que estamos en ellas. Es decir, tenemos ideas, pero vivimos en nuestras creencias. Para Ortega, las creencias constituyen nuestro ser personas:

estas ideas que son, de verdad, “creencias” constituyen el continente de nuestra vida y, por ello, no tienen el carácter de contenidos particulares dentro de ésta. Cabe decir que no son ideas que tenemos, sino ideas que somos. Más aún: precisamente porque son

creencias radicalísimas, se confunden para nosotros con la realidad misma –son nuestro mundo y nuestro ser-, pierden, por lo tanto, el carácter de ideas, de pensamientos nuestros que podían muy bien no habérsenos ocurrido. (Ortega y Gasset, 1968: 19, 1ª ed. 1940)

Según Ortega, las creencias, por tanto, nos constituyen, somos nuestras creencias. Mientras que las ideas pertenecen al ámbito de lo calculado y simplemente pensamos en ellas, la fuerza de las creencias está en que “contamos con ellas”, no pensamos en ellas, ahí reside precisamente su eficacia, son como el subsuelo sobre el que se asienta nuestra vida, “actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos” (Ortega y Gasset 1968: 25).

Por eso mismo, cuando queremos comprender la vida de una persona, dice Ortega, esa comprensión no va a venir a través del conocimiento de sus ideas, sino que es necesario penetrar hasta el estrato de las creencias, puesto que la actividad latente de éstas tiene una influencia poderosa sobre el comportamiento.

Esta perspectiva que sostiene Ortega como la más certera para entender el comportamiento humano es igualmente aplicable al estudio del tema que nos ocupa: para comprender el pensamiento que desarrolla el aprendiente en referencia a su experiencia en la clase de lengua, es necesario conocer sus sistemas de creencias, pues son el terreno sobre el que se construye la experiencia de aprendizaje y, por tanto, funcionan como un principio organizador de la misma, el modo a través del cual el alumno conoce e interpreta qué es aprender una segunda lengua y cómo se aprende.

En la didáctica de las segundas lenguas, el sentido del estudio de las creencias de los estudiantes se basa, precisamente, en la influencia que éstas ejercen en su modo de comprender el aprendizaje y de interpretar las interacciones que tienen lugar en el contexto del aula. Sólo si conocemos las creencias del alumno y ayudamos a que ellos las conozcan, podremos orientar hacia el aprendiente el proceso de aprendizaje. Los alumnos tienen creencias sobre temas muy variados: sobre la lengua que están aprendiendo, sobre los hablantes de la lengua, sobre la enseñanza, sobre el aprendizaje o sobre sí mismos, por citar sólo algunos. Extraemos de Richards y Lockhart (1998) y de Lightbown y Spada (1993) algunas de las creencias más extendidas sobre el aprendizaje de las segundas lenguas:

- La mejor manera de aprender una lengua es mezclarse con los hablantes nativos de dicha lengua.
- Los estudiantes aprenden lo que se les enseña.
- Las lenguas se aprenden principalmente a través de la imitación.
- Los errores del aprendiente deben corregirse tan pronto como se pronuncien para prevenir la formación de malos hábitos.

Estas son algunas de las creencias de alumnos que aparecen en Ramos Méndez (2005):

- Una lengua es algo vivo, no solamente un conjunto de formas y estructuras.
- El tener ganas de ir a clase depende de la relación con el profesor.
- Hay lenguas que son más difíciles de aprender que otras.
- Hay gente que tiene más capacidad para las lenguas.

Es una pequeña muestra del tipo de “ideas básicas”, en terminología de Ortega, que actúan de modo latente como el plano que guía el recorrido del aprendizaje del alumno.

A la hora de caracterizar las creencias, debemos tener en cuenta que la bibliografía especializada se refiere a este concepto con una gran variedad terminológica, lo que puede dificultar su conceptualización. Pajares (1992: 309) señala que es un concepto que deambula disfrazado bajo alias tales como actitudes, valores, juicios, axiomas, opiniones, ideología, percepciones, concepciones, sistemas conceptuales, preconcepciones, disposiciones, teorías implícitas, teorías explícitas, teorías personales, procesos mentales internos, estrategias de acción, reglas de la práctica, principios prácticos, perspectivas, repertorios de comprensión y estrategias sociales, entre otros. Podemos añadir a estos términos la denominación intuitiva con la que profesores, alumnos e investigadores se refieren a las creencias como aquello que es “más importante” en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Woods 1996: 192 adopta esta expresión de Clark y Yinger).

Una descripción precisa y operativa de las creencias, fácilmente aplicable al estudio del pensamiento del alumno, es la propuesta en el ámbito de la educación por Rokeach. Desde esta perspectiva, el autor define la creencia como:

[una] proposición simple, consciente o inconsciente, inferida de lo que una persona dice o hace. El contenido de una creencia puede descubrir un objeto o situación como verdadero o falso, valorarlo como bueno o malo, o recomendar un determinado curso de acción deseable o indeseable. (VV.AA. 1983: 335)

El mismo Rokeach (VV.AA. 1983) distingue tres componentes en el estudio de una creencia: un componente cognitivo, que representa el conocimiento que tiene una persona acerca de lo que es verdadero o falso, bueno o malo, deseable o indeseable; un componente afectivo, capaz de despertar las emociones, y un componente conductual, orientado a la acción. En otro trabajo, Rokeach clasifica las creencias en descriptivas (a esta clase corresponde una proposición del tipo “es la hora de la clase de lengua”), evaluativas (vale como ejemplo “no me gusta estudiar matemáticas”) o prescriptivas (por ejemplo, “debo entrar en clase antes de que suene el timbre”). Elementos de uno u otro tipo están presentes en la mayoría de las creencias (Rokeach 1968, citado en Pajares 1992: 314).

Abelson (1979) establece la caracterización de los sistemas de creencias de acuerdo a seis rasgos que han sido sintetizados por D. Woods (1996: 72):



1. Los sistemas de creencias no están consensuados: no todo el mundo comparte las mismas creencias y se aceptan creencias alternativas en torno a un mismo tema.
2. Los sistemas de creencias a menudo incluyen la noción de 'existencia', de que algo existe.
3. Los sistemas de creencias son altamente evaluativos: se considera que las cosas son buenas o malas.
4. Los sistemas de creencias contienen material episódico (anécdotas).
5. Los sistemas de creencias tienen diferentes grados de fuerza.
6. Los sistemas de creencias no tienen unos límites claros y se solapan con otros sistemas de creencias.

Los sistemas de creencias son complejos y dinámicos, se desarrollan y cambian, especialmente cuando entran en contacto con experiencias que los cuestionan. Precisamente, esta capacidad de desarrollo y cambio de los sistemas de creencias impide la comprensión simplista de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la categorización de los alumnos en grupos predefinidos (D. Woods 1996).

La característica más pronunciada de las creencias, según expresa Woods (1996), es su carácter invasivo ("pervasiveness") en cuanto que forman parte, por un lado, del modo en que un aprendiente percibe y piensa los acontecimientos y, por otro, de la estructuración y organización de sus decisiones. Este autor aporta la siguiente definición de las creencias:

Beliefs refer to an acceptance of a proposition for which there is no conventional knowledge, one that is not demonstrable, and for which there is accepted disagreement. (Woods, 1996: 195).

Woods (1996) propone un modelo conceptual integrado por creencias, conceptos asumidos y conocimiento (BAK). El autor desarrolla el modelo para ser aplicado al estudio del pensamiento del profesor, pero la clarificación terminológica que aporta es igualmente válida para el estudio del pensamiento del alumno, como dejan indicado Ramos y Llobera (2003).

Con el término conocimiento, D. Woods (1996) se refiere a las cosas que conocemos, a hechos convencionalmente aceptados; con el término conceptos asumidos se refiere a la aceptación provisional de un hecho del que no podemos afirmar su conocimiento, pero al que tomamos temporalmente como cierto; por creencias entiende, según acabamos de indicar en la definición, la aceptación de proposiciones para las cuales no hay un conocimiento convencional, que no es demostrable y sobre el que no hay acuerdo. Estos tres términos no se refieren a diferentes conceptos, sino que son aspectos que conforman un espectro de significado. El BAK propone un estudio integrado de las proposiciones que expresan el pensamiento de profesores y alumnos, que se presuponen e interrelacionan estructuradas en redes.

A partir del modelo de Woods, y centrado del mismo modo en el estudio del pensamiento del profesor, el grupo de investigación de la Universidad de Barcelona (Ballesteros et al. 2001; Cambra et al. 2000; Llobera y Perera 1999; Palou et al. 2000), adopta un concepto de sistema formado por creencias,

representaciones y saberes (CRS). Las creencias y representaciones se refieren a “proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas”, tomadas las primeras en una dimensión personal y las segundas en una dimensión social. Los saberes son estructuras cognitivas relacionadas con aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje aceptados de manera convencional. El grupo de investigación entiende que estos conceptos no son excluyentes, sino que se articulan y solapan dentro de un continuo (Cambra et al. 2000: 28).

Las representaciones en su dimensión social son entendidas por Jodelet (1994) como elaboraciones del “sentido común”, de la experiencia cotidiana. Para la autora estas representaciones son una forma de conocimiento social, su significado es fruto de la intersubjetividad y se establece en la interacción. Palou (2002: 61) pone de relieve que esta autora apunta de manera certera una serie de fenómenos –la cognición, la ideología, las normas, las creencias, los valores, las actitudes, etc.- que a menudo se han estudiado aisladamente, sin tener en cuenta que actúan de forma simultánea.

Las creencias, como expresa Pajares (1992), se conforman a través de procesos de aculturación y construcción social. El mundo personal del estudiante, los procesos educativos, formales e informales, que acomodan el comportamiento del alumno a las normas de su entorno cultural, y el aprendizaje de la lengua materna y de otras lenguas en el ámbito escolar son elementos claves en el proceso de transmisión cultural de las creencias.

Para conocer la naturaleza compleja de las creencias, es necesario ir más allá de los límites de cualquier definición y describir sus características. Con el fin de centrar su caracterización en el campo del pensamiento del alumno de segundas lenguas y de enriquecer su descripción, se retoman a continuación algunas de las características previamente nombradas, útiles para nuestros fines, y se añaden otras por su relevancia para nuestros objetivos de investigación (Pajares 1992, Palou 2002, Ramos Méndez 2005, Williams y Burden 1999):

- Se forman tempranamente y son resistentes al cambio. Las creencias adquiridas tempranamente son las más difíciles de alterar.
- Pueden modificarse al ser confrontadas con experiencias nuevas que cuestionen su validez.
- Suelen estar perfiladas por la cultura en la que el individuo se desenvuelve. De manera específica, las creencias del estudiante están influidas por las culturas del aula o por las “culturas de alumnos” (Ramos Méndez 2005).
- Están contextualizadas. Los alumnos no mantienen las mismas creencias en todas las circunstancias. Son funcionales en una situación específica (Benson y Lor 1999).
- Son dinámicas y emergentes. Las creencias iniciales del alumno pueden variar y evolucionar a lo largo de la experiencia de aprendizaje o dentro de una situación específica (Dufva 2003, Hosenfeld 2003, Kalaja 2003, White 1999).
- Son altamente evaluativas. Implican un juicio de valor sobre el objeto, la situación o la acción a que se refiere la proposición que las expresa. (Las

creencias que determinan la disposición del estudiante para la autonomía se caracterizan por su estrecha relación entre creencia, valores y evaluación, Wenden 1991).

- Están relacionadas no sólo entre sí, sino también con otros aspectos de nuestro sistema personal de creencias, con nuestras actitudes y valores. (Mantle-Bromley 1995 describe un modelo que explica esta relación).
- Forman redes de naturaleza afectiva y cognitiva que actúan como filtros sobre el pensamiento y el procesamiento de la información.
  - Los sistemas de creencias ayudan al alumno a adaptarse a los nuevos entornos, a definir sus expectativas y a actuar de acuerdo con estas comprensiones (White 1999).
  - Mediatizan su forma de acceder al aprendizaje, ya sea en términos de actitud, de motivación o de estrategias (Riley 1997).
- Actúan como herramientas psicológicas y culturales de las que dispone el alumno para regular su aprendizaje (Alanen 2003).
- Son paradójicas y contradictorias. Las creencias de los alumnos pueden ser descritas con adjetivos tales como individuales y sociales, personales y comunes, racionales y emocionales, diversas y uniformes; como herramientas que ayudan a abordar el aprendizaje de la segunda lengua o como restricciones que lo limitan (Ferreira Barcelos y Kalaja 2003).
- Tienen que ser inferidas a partir de las declaraciones, de la intencionalidad y del comportamiento de la persona en relación con sus creencias.

De esta caracterización se puede concluir que las creencias de los alumnos son multidimensionales. Para conocer la naturaleza y el efecto de las mismas en los procesos de aprendizaje de los alumnos, es necesario estudiarlas no aisladamente, sino en referencia a su contexto específico de acción y en su relación con las estructuras más amplias de los sistemas de creencias de la persona, tal y como lo expresa Pajares (1992). Las creencias e ideaciones que articulan el pensamiento del estudiante en el aprendizaje de las segundas lenguas actúan en interrelación con otros componentes de su pensamiento, con sus actitudes y valores, con su motivación y estrategias. Las creencias e ideaciones son expresión de la dimensión personal y social del alumno, de su individualidad y del marco cultural que las determina.

De acuerdo con estas consideraciones, el enfoque etnográfico es el que aporta la metodología adecuada para estudiar el pensamiento del alumno en su dimensión individual y cultural. A dicho enfoque, en consecuencia, se atiende esta investigación.

Llegados a este punto, cerramos este apartado recogiendo una propuesta de definición de las creencias útil para nuestro estudio:

Las creencias son ideas relativamente estables que tiene un individuo sobre un tema determinado, forjadas a través de su experiencia personal bajo la influencia de un proceso de construcción social, agrupadas en redes o sistemas, de cuya veracidad está convencido y que actúan como un filtro a través del cual percibe e interpreta el mundo que lo rodea, tomando sus decisiones de acuerdo con ello. (Ramos Méndez 2005:18)

Tras esta aproximación a la caracterización de los sistemas de creencias, a continuación, introducimos el marco conceptual que caracteriza las contribuciones iniciales del alumno.

### **1.3. CONTRIBUCIONES DEL ALUMNO AL APRENDIZAJE DE LA SEGUNDA LENGUA**

A pesar del reconocimiento de que tener en cuenta la variedad de cada aprendiente en la manera de abordar la experiencia de aprendizaje es imprescindible para centrar en él la enseñanza, Larsen-Freeman (2001) señala que la mayor parte de la investigación en segundas lenguas sobre las contribuciones iniciales del alumno se ha centrado en caracterizar procesos de adquisición universales o comunes a todos los aprendientes, subestimando, de este modo, la relevancia del papel del alumno en el proceso de aprendizaje de la lengua. La convicción de la autora, que esta investigación suscribe, de que el estudiante de segundas lenguas no es un recipiente pasivo de *input*, sino que tiene un papel activo clave en los resultados del proceso de aprendizaje, justifica sin ninguna duda la investigación de la dimensión individual del aprendizaje de la segunda lengua.

En el presente apartado se tratan las diferencias individuales del alumno y sus ideaciones como componentes de sus contribuciones iniciales. Nos referimos, en primer lugar, a las diferencias individuales del alumno (apartado 1.3.1) y, seguidamente, se aborda el estudio de las ideaciones (1.3.2).

Antes de adentrarnos en el tratamiento dado a las diferencias individuales a través de la bibliografía, queremos retomar e incidir en un aspecto, aludido al iniciar este capítulo, que nos parece importante tener presente para comprender las contribuciones del alumno: las relaciones entre diferencias individuales e ideaciones. Por un lado, creencias y diferencias individuales se integran como elementos del mismo rango que configuran el pensamiento del alumno y, por otro, mantienen una relación jerárquica en la que las creencias e ideaciones son una categoría que subsume y es expresión de las variables personales del alumno. Estas relaciones atraviesan como un hilo conductor nuestra investigación y marcan su meta, aun teniendo en cuenta que según lo requiera nuestro objeto de estudio, las ideaciones o las diferencias individuales pueden imponer su presencia en mayor o menor medida.

Ramos Méndez (2005) estudia con precisión estas vinculaciones y se refiere a las creencias como “un eje principal” de los constructos que explican las diferencias individuales del aprendiente. Esa es precisamente una de las funciones esenciales que desempeñan las ideaciones: representan una estructura que permite articular el pensamiento de los alumnos en relación con los aspectos subjetivos que aportan al aprendizaje de la lengua. En estas relaciones se vuelve a insistir al finalizar la descripción de las diferencias individuales del aprendiente.

### **1.3.1. Diferencias individuales y percepciones del entorno**

Al introducir la cuestión de las contribuciones iniciales, no queremos dejar de referirnos brevemente a su interrelación con el contexto. Larsen-Freeman (2001) estima que, dada la innegable interacción y mutua influencia de contexto y aspectos individuales del alumno, el modo más adecuado de abordarlos es mediante estudios etnográficos. La autora se remite a la autoridad de Breen (1996) para afirmarse en que sólo una parte de las diferencias apreciables en los resultados del aprendizaje pueden explicarse en referencia a la diversidad de los alumnos; la variación, en mayor medida, debe ser remitida a la incidencia del contexto en el que tiene lugar el aprendizaje. En un artículo anterior, Breen (1986) sostiene que una comprensión del aprendizaje en la clase de lengua sólo es posible si se consideran tanto los aspectos cognitivos como los aspectos sociales del aprendizaje de la segunda lengua, tratando la clase como una cultura en sí misma, que requiere ser investigada desde una perspectiva antropológica, no estadística.

En este apartado se hace referencia al contexto como percepción subjetiva que el alumno tiene del entorno. No debe extrañar, por tanto, que al considerar las diferencias individuales del alumno como parte de sus aportaciones iniciales, se hable del grupo de aprendizaje, del papel del profesor o de los compañeros como elementos integrantes del entorno, en suma, de aspectos relacionados con las relaciones e interacciones personales o, más precisamente, de cómo estas interacciones son percibidas por el estudiante. Es un enfoque que permite conocer la influencia “indirecta” del entorno, puesto que “lo que ejerce una mayor influencia en los resultados de aprendizaje es la forma en que los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje *dan sentido* a ese proceso y al entorno en el que ocurre” (Williams y Burden 1999: 207, énfasis de los autores).

Por otro lado, autores como Dörnyei (2001a) subrayan la necesidad de introducir en el estudio de las diferencias personales del alumno conceptos que permitan cubrir el desfase entre las perspectivas que las presentan aisladas del contexto y las perspectivas sociales, de modo que ambas dimensiones puedan considerarse de manera simultánea y combinada.

En la misma línea que la señalada por Larsen-Freeman (2001) y Breen (1986), Ellis (1990) sugiere, para mejorar la investigación en ASL, la necesidad de que los investigadores reconozcan que cada aprendiente responde de modo diferente a los acontecimientos que ocurren en el aula y que es necesario tratar la instrucción como un fenómeno social y personal. Reclama dirigir la atención de la investigación hacia los procesos, tanto los referidos a la interacción en el aula como los relativos a cómo los aprendientes reaccionan cognitivamente y afectivamente ante los acontecimientos específicos de la instrucción. El autor reconoce la contribución crucial de los métodos introspectivos y retrospectivos (tal como son descritos por Faerch y Kasper 1987) como medios efectivos para descubrir las reacciones personales del aprendiente a la experiencia de aprendizaje e insiste en que los investigadores preocupados por el desarrollo de la pedagogía de la lengua deben tener en cuenta cómo pueden medir la “adquisición”, de modo que refleje los factores implicados en estos procesos.

En una publicación anterior, Ellis (1986) diferencia entre factores personales y generales del alumno. Los primeros se refieren a rasgos idiosincrásicos que condicionan el modo particular de abordar el aprendizaje de la segunda lengua. Los factores generales se dividen en modificables, tales como la motivación, y no modificables, tales como la aptitud. Tanto los factores personales como los generales contienen aspectos sociales, cognitivos y afectivos. El autor considera que la tradicional dificultad atribuida al estudio de los aspectos personales del aprendiente es debida, al menos en parte, a la vaguedad de muchos de los conceptos investigados y también a que la interrelación entre los diferentes factores hace difícil distinguir qué variables se relacionan, por ejemplo, con la personalidad, cuáles con el estilo cognitivo y qué otras con la motivación.

Sin embargo, para el autor, buena parte de las dificultades son el resultado de haber investigado los aspectos subjetivos del aprendizaje mediante métodos cuantitativos, de ahí su propuesta de estudiar los aspectos subjetivos del aprendizaje mediante procedimientos que reduzcan la vaguedad conceptual (a través de diarios y entrevistas, por ejemplo).

Las diferencias personales en el modo de abordar el aprendizaje de la lengua se pueden expresar en términos de estilo de aprendizaje. Dörnyei y Skehan (2003) describen esta noción adoptando la definición de Keefe y Ferrell:

A complexus of related characteristics in which the whole is greater than its parts. Learning style is a gestalt combining internal and external operations derived from the individual's neurobiology, personality and development, and reflected in learner behaviour. (Keefe y Ferrell 1990, citados en Dörnyei y Skehan 2003: 602)

Dörnyei y Skehan diferencian entre estilo de aprendizaje y estilo cognitivo. Este último puede definirse como la predisposición a procesar la información de un modo característico, mientras que el primero hace referencia a la manera de abordar el aprendizaje en general. Con frecuencia, las dos expresiones se utilizan indistintamente en la bibliografía.

La investigación sobre los estilos de aprendizaje se ha centrado, esencialmente, en los aspectos relacionados con la dependencia e independencia del campo (Ellis 1992). Los aprendientes dependientes del campo se consideran fuertemente influidos por el contexto y prefieren una aproximación global. Los aprendientes independientes del campo operan, en cambio, de manera analítica, obtienen buenos resultados en el aprendizaje formal de la lengua y en los tests centrados en los aspectos formales, mientras que los aprendientes dependientes del campo obtienen buenos resultados en situaciones de aprendizaje no formal y operan mejor en los exámenes de comunicación oral. (A diferencia de Ellis, Dörnyei y Skehan 2003 clasifican la dependencia/independencia del campo entre los estilos cognitivos).

Otra dimensión que diferencia la aproximación que hace el alumno al aprendizaje de segundas lenguas es la posición activa que adoptan ante el mismo. La investigación diferencia entre aprendientes activos y pasivos según el grado en que el estudiante está dispuesto a asumir la responsabilidad de su

aprendizaje y a perseverar en el mismo (Ellis 1992). Por otro lado, se distingue entre alumnos cuya meta en el aprendizaje formal de la lengua es la precisión y alumnos cuya meta es aprender la segunda lengua a través de la comunicación. Estas dimensiones representan un continuo. El estudiante puede desplazarse a lo largo del mismo para encontrar su equilibrio óptimo.

Aunque la personalidad y el estilo cognitivo del alumno condicionen la preferencia por un modo específico de aprendizaje de la L2, Ellis subraya que las experiencias previas pueden conducir a los estudiantes a adoptar estilos de aprendizaje que no responden a su modo idóneo de aprender y a internalizar como único referente en el aprendizaje de la lengua el método que ellos han experimentado. El alumno puede beneficiarse, por tanto, de recibir entrenamiento en diferentes modos de abordar el aprendizaje.

La investigación no ha vertido mucha luz sobre la relación entre estilo de aprendizaje y éxito en la adquisición de las segundas lenguas (véase Dejuán Espinet 1996). Los estudiosos de este aspecto del aprendizaje mantienen dos posiciones diferenciadas. Algunas investigaciones sostienen que hay muchos modos de alcanzar el éxito en el aprendizaje de la lengua y que lo mejor que pueden hacer los alumnos es adecuarse a su estilo preferido de aprender. Otra posición más categórica defiende que determinados estilos de aprendizaje son más efectivos que otros. Los estudios sobre el “buen aprendiente de lengua” (Rubin 1975, Naiman et al. 1996) tratan de identificar qué estrategias conducen a un aprendizaje más rápido y a mayores niveles de éxito. No hay conclusiones firmes sobre las ventajas exclusivas para el aprendizaje de una u otra posición.

Sin embargo, como concluye Ellis (1992), parece evidente que una congruencia mínima entre estilo cognitivo y tipo de instrucción potencia el aprendizaje. Aunque los alumnos pueden ser capaces de adaptar su propio estilo a diferentes modelos de instrucción, forzar esta adaptación puede producir ansiedad e inhibir el aprendizaje. Ellis (1992) sugiere la necesidad de estudios longitudinales para poder conocer realmente qué estilos de aprendizaje son los más eficaces para cada aprendiente y en relación con la práctica pedagógica del aula sugiere atender a la variedad de estilos presentes en el grupo, mediante el análisis de necesidades, la oferta de actividades y dinámicas variadas y la aplicación de estrategias y procedimientos que desarrollen en el alumno el autoconocimiento de su estilo preferido de aprendizaje.

En relación con el entrenamiento del alumno en diferentes estrategias, la publicación de Wenden y Rubin (1987) subraya el importante papel que éstas representan en la adquisición de segundas lenguas. Las publicaciones de O'Malley y Chamot (1990), Oxford (1990) y Wenden (1991) expresan el reconocimiento en el campo de las segundas lenguas del concepto de estrategias de aprendizaje como reflejo de la contribución activa del alumno a una mayor efectividad de su propio aprendizaje. A pesar de este reconocimiento, Dörnyei y Skehan (2003) se plantean la ausencia de estudios críticos sobre la validez teórica del concepto, que a su juicio ha sido definido de modo poco coherente y poco preciso.

Para Larsen-Freeman (2001), las estrategias son “acciones” que forman parte de las contribuciones personales del alumno al proceso de aprendizaje. Wenden (1987a) se refiere a la naturaleza elusiva del término; en su revisión bibliográfica encuentra nominadas las estrategias de aprendizaje como “técnicas”, “tácticas”, “planes potencialmente conscientes”, “operaciones utilizadas conscientemente”, “habilidades de aprendizaje, habilidades básicas, habilidades funcionales”, “capacidades cognitivas”, “estrategias para procesar la lengua” o “procedimientos para resolver problemas”. La autora define las estrategias como “comportamientos del aprendizaje de la lengua, mediante los cuales los alumnos se implican en aprender y regular el aprendizaje de una segunda lengua” (1987a: 6).

Oxford (1990) subraya que la aplicación de estrategias tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno en la lengua meta. Define las estrategias como “acciones específicas adoptadas por el alumno para hacer el aprendizaje más fácil, más rápido, más agradable, más autodirigido, más efectivo y más transferible a nuevas situaciones” (1990: 8). En su repertorio, Rebeca Oxford incluye seis tipos de estrategias: de memoria, cognitivas, de compensación, metacognitivas, afectivas y sociales.

La definición de O'Malley y Chamot (1990:1) subraya los aspectos cognitivos en el uso de estrategias, descritas como “pensamientos o comportamientos específicos que los individuos utilizan para ayudarse en la comprensión, aprendizaje o retención de información nueva”. Distinguen tres grupos de estrategias: cognitivas, metacognitivas y sociales/afectivas. Rubin (1987) propone una tipología de estrategias con las que el alumno contribuye directa o indirectamente a su aprendizaje de la lengua y que clasifica en tres grupos: estrategias de aprendizaje (cognitivas y metacognitivas), estrategias de comunicación y estrategias sociales.

La investigación reciente en el campo de las estrategias de aprendizaje se basa en una visión amplia de este concepto, de modo que su estudio y aplicación refleja la unión entre emociones y cognición (Williams y Burden 1999). Para estos autores, lo esencial para el desarrollo de estrategias de aprendizaje es ayudar al alumno a que descubra y adopte de forma autónoma las que le resultan realmente “significativas y personalmente importantes” (1999: 172).

El concepto de “aprendizaje autorregulado” contiene una visión más dinámica de la aportación del alumno al proceso de aprendizaje que la que ofrece el concepto de estrategias (Dörnyei y Skehan 2003). Estos autores ponen de relieve que la noción de aprendizaje autorregulado subraya el esfuerzo del alumno para gestionar sus propios logros a través de sus creencias y de diferentes procesos. Es un constructo percibido como multidimensional e incluye procesos cognitivos, metacognitivos, motivacionales, de comportamiento y contextuales, que pueden ser utilizados por los alumnos para fomentar sus logros académicos.

Al adoptar este nuevo concepto, los investigadores desplazan el acento del producto al proceso, como queda demostrado en que para definir el



aprendizaje autorregulado no se describen los mecanismos de autorregulación, sino que se caracteriza al aprendiente autorregulado, destacando su capacidad para fijar sus propias metas en función de desarrollar su conocimiento y mantener su motivación. Dentro de este nuevo paradigma, los investigadores, subrayan Dörnyei y Skehan (2003), intentan “sintetizar” las estrategias y procesos cognitivos, metacognitivos y motivacionales. Los autores ven una estrecha relación, en sentido amplio, entre motivación y autorregulación del proceso de aprendizaje.

Wenden (1987a) destaca que la principal meta educativa de la investigación en estrategias de aprendizaje es su contribución a hacer del alumno un aprendiente de lengua autónomo. Es decir, el desarrollo de sus competencias para aprender a aprender.

Para algunos autores, el estudio de cada uno de los rasgos personales del alumno en su interacción con el contexto de aprendizaje es el único modo de identificar la naturaleza del “ajuste” óptimo entre aprendizaje e instrucción (Robinson 2002). Este autor diferencia entre variables cognitivas y afectivas/conativas. Entre las primeras, incluye la inteligencia, la aptitud para aprender la lengua y la capacidad y velocidad con que trabaja la memoria. Entre las segundas, cita la ansiedad, la motivación y la emoción.

La variación de resultados en la adquisición de las segundas lenguas es explicada por Larsen-Freeman y Long (1994), aunque no sólo, a través de la descripción de las diferencias individuales del aprendiente. Además de considerar el factor edad, examinan la influencia en los resultados de aprendizaje de la aptitud lingüística; de los factores socio-psicológicos, entre los que incluyen la motivación y la actitud; la personalidad, dentro de la cual consideran la autoestima, la extroversión, la ansiedad, la toma de riesgos, la sensibilidad al rechazo, la empatía, la inhibición y la tolerancia a la ambigüedad; el estilo cognitivo; la especialización de los hemisferios cerebrales; las estrategias de aprendizaje y otros factores como memoria, conciencia y deseo, la incapacidad lingüística, el interés, el sexo, el orden de nacimiento y la experiencia anterior.

Las contribuciones del alumno a la adquisición de las segundas lenguas son consideradas por Larsen-Freeman (2001) en términos de atributos, conceptualizaciones y acciones. Los atributos hacen referencia a quién es el alumno, las conceptualizaciones hacen referencia a cómo conceptualiza la adquisición de la segunda lengua y las acciones se refieren a lo que los alumnos hacen. Entre los atributos incluye la edad, la aptitud, la personalidad, las dificultades de aprendizaje y la identidad social. La conceptualización que el aprendiente hace del proceso de aprendizaje incluye la motivación, las actitudes, los estilos cognitivos y las creencias. La acción del aprendiente es estudiada desde el punto de vista de las estrategias de aprendizaje. La autora subraya el beneficio de estudiar las diferentes facetas que conforman las necesidades de los aprendientes en un marco teórico y de investigación que las contemple no de forma aislada, sino integradamente.

A la hora de integrar los aspectos subjetivos en la agenda de investigación y de hacerlos explícitos en el currículum, se ha tendido a inclinar la balanza a favor de la dimensión cognitiva de estos procesos, dejando en un segundo plano o las más de las veces obviando los niveles afectivos y sociales. Sin embargo, no son nuevas las voces que reclaman una presencia activa de lo afectivo si se quieren validar las teorías del aprendizaje humano. H. D. Brown (1987: 99) señala, citando a Hilgard (1963), que “las teorías del aprendizaje puramente cognitivas serán rechazadas al menos que asignen un papel a la afectividad”.

Más adelante, se tratan algunas de las teorías que proporcionan un marco para hacerse cargo y explicar la complejidad de factores implicados en el aprendizaje de la lengua y su repercusión en la investigación y en el currículum (véase apartado 1.5). Pero antes de llegar ahí, nos parece clarificador para comprender la incidencia de los aspectos afectivos en el aprendizaje y su presencia en los procesos mentales del aprendiente, hacer alguna precisión conceptual de dichos aspectos en su relación con la adquisición de las segundas lenguas, centrándonos en aquellos que tienen una significación relevante para nuestro objeto de estudio. Organizamos este marco conceptual considerando la dimensión afectiva del alumno en el proceso de aprendizaje de la lengua desde la perspectiva individual y desde la perspectiva sociocultural.

Cuando H. D. Brown (1987) se enfrenta a hacer una delimitación del campo de lo afectivo en referencia a los factores de personalidad, parte de que la naturaleza elusiva de los conceptos que nos ayudan a explicar operativamente los aspectos personales, tanto cognitivos como afectivos, no debe disuadirnos de la búsqueda de respuestas que nos ayuden a ampliar nuestra comprensión de los procesos de aprendizaje de la lengua en su relación con la subjetividad. El campo de lo afectivo hace referencia a la vertiente emocional del comportamiento humano y puede contraponerse a su vertiente cognitiva. El desarrollo de estados afectivos o de sensaciones implica una variedad de factores personales, de sensaciones acerca de nosotros mismos o acerca de otros con quienes entramos en contacto.

Siguiendo la clasificación de Benjamin Bloom, H. Douglas Brown (1987) proporciona una definición del campo afectivo en cinco niveles: 1) Percepción. En referencia a la sensibilidad de la persona ante el entorno. 2) Respuesta a dicha percepción. 3) Valoración de objetos, de comportamientos o de personas a partir de las propias creencias o actitudes. 4) Organización jerárquica de los valores en un sistema de creencias que se interrelacionan entre sí. 5) Sistema de valores a partir del cual el individuo se comprende a sí mismo. Las personas actúan de acuerdo a los valores y creencias que han internalizado e integrado hasta conformar lo que constituye su filosofía global o su visión del mundo.

La taxonomía de Bloom da cuenta, por tanto, de la interrelación de las dimensiones afectiva y cognitiva en los procesos internos y resulta de utilidad para comprender la dimensión afectiva del comportamiento humano y, en concreto, la del aprendiente de segundas lenguas, que necesita ser receptivo a la situación de comunicación y a la misma lengua, responder a las personas y al contexto de comunicación e implicar en el proceso comunicativo su propia valoración. Dado que comprender cómo los alumnos sienten, responden, creen

y valoran es “un aspecto sumamente importante” (Brown 1987: 101) de la teoría de la adquisición de segundas lenguas, vale la pena considerar cómo los factores subjetivos se relacionan con el aprendizaje.

Uno de los factores afectivos más estrechamente vinculado al aprendizaje de lenguas segundas es la ansiedad. Si cualquier tarea compleja es susceptible de generar en torno a sí estados de ansiedad, el aprendizaje de otras lenguas, en la medida en que despoja al alumno del vehículo lingüístico habitual, se halla entre las actividades más proclives a provocarla (Arnold y Brown 2000). Se asocia la ansiedad con sentimientos de desasosiego, duda de sí mismo, aprensión o culpa. Scovel (1978: 134) la define como “un estado de aprensión, un vago temor” y la concibe no como un constructo unitario, sino como una serie de estados afectivos, influidos por factores intrínsecos y extrínsecos a la situación de aprendizaje de la lengua. Schumann y Schumann (1977) se refieren a la ansiedad en el aprendizaje de la segunda lengua como autopercepción negativa del estudiante en cuanto que debe desarrollar un “yo” que es fundamentalmente incompetente.

La ansiedad puede manifestarse como una predisposición permanente a estar ansioso, en este caso se habla de ansiedad como rasgo de personalidad, o como un estado, en este caso se habla de ansiedad en relación con un acto o acontecimiento particulares (Brown 1987). En el aula es importante que el profesor sea sensible a estas diferencias, de manera que llegue a conocer si un alumno sufre una ansiedad general, de personalidad, o si es provocada por una situación particular. Scovel (1978) destaca el interés de la distinción entre ansiedad facilitadora, en referencia a un tipo de ansiedad que estimula la motivación del alumno para abordar la tarea, y ansiedad debilitadora, cuando la ansiedad perjudica el proceso de aprendizaje de la lengua y conduce al alumno a abandonarlo.

A pesar de esta diferencia tradicional entre ansiedad facilitadora y debilitadora, la mayor parte de los estudios ponen de relieve el carácter negativo de la relación entre ansiedad y práctica de la lengua. Oxford (2000) destaca la influencia negativa de la ansiedad en la motivación y en el desarrollo de actitudes y creencias perjudiciales de cara a la actuación en la lengua meta. Hay estudios que demuestran la correlación negativa de la ansiedad con las calificaciones, con el rendimiento en las pruebas de dominio, con el rendimiento en ejercicios orales y escritos, con la confianza en uno mismo respecto al aprendizaje de idiomas y con la autoestima.

La ansiedad en relación con la clase de lengua es descrita por Horwitz, Horwitz y Cope (1986) como una experiencia compleja, relacionada con la aprensión ante el hecho de hablar, con la evaluación social y con la ansiedad ante los exámenes. Los autores ven la ansiedad como algo más que la suma de estas tres partes, como un complejo de autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relativos al aprendizaje de la lengua en clase. Oxford (2000) relaciona la ansiedad social con el miedo a hablar en público, la timidez, el miedo escénico, la vergüenza, el temor a la evaluación social y el temor a la comunicación. Las personas que se preocupan mucho de la evaluación que los demás hacen de ellas tienden a minimizar los riesgos de evaluación negativa,

de modo que quedarse callado, estar pasivo o incluso evitar la clase pueden ser síntomas de ansiedad social.

Algunos estudios confirman conexiones entre ansiedad y competitividad. Bailey (1983), tras el estudio de su propio diario de aprendizaje y el de otros diez aprendientes, propone la hipótesis de que la ansiedad en la clase de lengua puede ser producida o agravada por la competitividad del aprendiente cuando se percibe a sí mismo como menos competente que el objeto de comparación. Define la competitividad en la clase de lengua como el deseo de sobresalir en la comparación con los otros. La competitividad surge cuando la comparación es emotiva más que objetiva. Si en la comparación el alumno se percibe a sí mismo como carencia, la competitividad puede conducir a la ansiedad.

Una de las preguntas más recurrentes en las investigaciones sobre la ansiedad en el aprendizaje de la lengua es si la ansiedad provoca la actuación deficiente en la lengua meta o si, por el contrario, son las dificultades en el aprendizaje de la lengua las que causan la ansiedad. En este sentido, MacIntyre (2002) pone de relieve la mutua relación entre motivación y ansiedad: la ansiedad afecta a la motivación y la motivación afecta a la ansiedad. El autor describe las ventajas de los modelos en los que la ansiedad se combina con la autopercepción de las capacidades lingüísticas para estimular la confianza en uno mismo y promover en el estudiante un nuevo proceso de motivación. Larsen-Freeman (2001) se hace eco de que la evidencia parece dar razón de una fuerte influencia inicial de los factores afectivos en la actuación del estudiante. Si bien la experiencia de fracaso puede incrementar la ansiedad.

Para Skehan (1989), la aplicación de la perspectiva etnográfica, en la línea marcada por el trabajo de Bailey (1983), puede contribuir, a su juicio, a una comprensión más clara del papel de la imagen en el desarrollo de la ansiedad. Señala la excesiva confianza puesta por la investigación en la medición a través de cuestionarios y la necesidad de llevarla a cabo mediante métodos alternativos. Tras su revisión de la bibliografía del campo, destaca el interés de salir del marco restrictivo en el que hasta esa fecha se ha llevado a cabo la investigación sobre la ansiedad y de aplicar nuevas metodologías y marcar nuevas metas que proporcionen una comprensión de la ansiedad en referencia a las situaciones específicas de aprendizaje y que tengan en cuenta la complejidad de todos los factores que intervienen.

Otro de los factores personales del alumno que intervienen en el aprendizaje de la segunda lengua es la autoestima. Se define ésta como:

the evaluation which the individual makes and customarily maintains with regard to himself; it expresses an attitude, of approval or disapproval, and indicates the extent to which an individual believes himself to be capable, significant, successful and worthy. In short, self-esteem is a personal judgement of worthiness that is expressed in the attitudes that the individual holds towards himself. It is a subjective experience which the individual conveys to others by verbal reports and other overt expressive behavior. (Coopersmith 1967, citado en Brown 1987: 101-102)

El grado de autoestima de un aprendiente indica, por tanto, la medida en que se cree a sí mismo capaz de alcanzar el éxito en el aprendizaje de la lengua. Según Brown (1987), las personas derivan su sentido de autoestima de la

acumulación de experiencias internas y de la valoración que reciben del mundo que las rodea. Este autor diferencia entre autoestima global: responde a la percepción de un adulto maduro y es relativamente estable y resistente al cambio; autoestima de situación: referida a las valoraciones de uno mismo en ciertas situaciones de la vida (la adquisición de la lengua, por ejemplo); y autoestima de tarea: referida a la valoración de una tarea dentro de una situación específica (hablar, escribir o hacer un ejercicio en clase, por ejemplo).

Oxford refiere la autoestima a la percepción de la interacción con el entorno de aprendizaje y la define como:

la valoración que hacemos de nuestra propia valía o valor, basada en sentimientos de eficacia; es el sentimiento de que interactuamos eficazmente con nuestro entorno. La eficacia supone que dentro de nosotros existe algún grado de control. (Oxford 2000: 80)

La autora subraya que los alumnos que tienen una autoestima más alta pueden controlar su ansiedad más fácilmente que los que tienen una baja autoestima, obteniendo de este modo un mejor rendimiento.

La percepción potencial que algunos alumnos tienen del aprendizaje de la lengua como una amenaza a su autoestima puede ser una fuente de ansiedad, por este motivo Tudor (1996) considera interesante estudiar conjuntamente estos dos factores. En relación con la situación de aprendizaje de la segunda lengua, la autoestima puede verse afectada fundamentalmente en dos sentidos, por un lado, la percepción del estudiante de su falta de habilidad para expresarse a sí mismo con la claridad, confianza o autoridad habituales puede conducirle a perder confianza en su propia eficacia. Por otro lado, especialmente en el caso de estudiantes adultos, el alumno puede percibirse a sí mismo en una posición de incompetencia respecto al aprendizaje de la lengua e interpretar esta percepción en detrimento de su papel social o de su imagen.

Estas percepciones de falta de competencia pueden provocar reacciones emocionales negativas hacia la segunda lengua, hacia la situación de aprendizaje y hacia uno mismo. Por tanto, una función necesaria del profesor, como expresa Tudor, será estar atento al hecho de que aprender una segunda lengua limita la capacidad expresiva de los alumnos y, en consecuencia, su capacidad de ser ellos mismos y de proyectar la imagen social en la que habitualmente se reconocen.

Arnold y Brown (2000) se hacen eco del carácter concluyente de varias investigaciones que indican que los aspectos cognitivos del aprendizaje se fomentan en un clima que promueva la autoestima. El papel que desempeña el profesor es crucial para crear el clima de apoyo y atención adecuado.

La percepción que tiene el alumno de sí mismo como aprendiente de lenguas pone en relación la noción de autoestima con la de autoconcepto. Nos parece interesante para nuestro estudio dejar constancia de este constructo porque integra en su descripción la interrelación de las dimensiones individual y social que conforman las percepciones afectivas y cognitivas implicadas en los procesos de aprendizaje de la lengua. Williams y Burden (1999) entienden este

término en referencia a todas las percepciones y concepciones que tiene el estudiante sobre sí mismo y que dan lugar a su sentimiento de identidad como aprendiente de lengua. Estos autores, adoptando la definición de Purkey y Novak definen el autoconcepto como:

la totalidad de un sistema complejo y dinámico de creencias aprendidas respecto a su existencia personal que cada individuo cree verdadero y que da consistencia a su personalidad. (Purkey y Novak 1984, citados en Williams y Burden 1999:105).

Es un constructo multidimensional, que incluye las nociones de autoimagen (visión concreta sobre uno mismo), autoestima (sentimientos de evaluación respecto a la propia imagen) y autoeficacia (creencias respecto a las habilidades relacionadas con una tarea concreta). El autoconcepto que sobre sí mismo haya desarrollado un alumno condiciona su conducta en el aula de lengua e incide en el éxito de su aprendizaje.

Las relaciones sociales que el alumno establece en el aula y en el entorno de su experiencia de aprendizaje influyen en la conformación de su autoconcepto. Williams y Burden (1999) explican, a partir de la teoría de la comparación social, que la concepción que los alumnos tienen de su propia competencia como aprendientes se nutre, en parte, de la información que sobre sí mismos reciben de los demás participantes en la experiencia de aprendizaje. La tendencia a la comparación con los demás está presente en todas las personas en mayor o menor grado. Se suele describir esta inclinación a la comparación social como “el espejo del yo”. Es especialmente significativa en situaciones de aprendizaje de la lengua en el aula, puesto que el alumno, enfrentado a la retroalimentación permanente de los otros compañeros y del profesor, elabora, a partir de esa interacción, sus sentimientos de logro, de autoeficacia y de motivación o los de ansiedad, autocrítica e inseguridad.

Subyacente y relativa a la noción de autoestima aparece la de inhibición, otra de las variables personales implicadas en el aprendizaje de la segunda lengua. Hace referencia a los lugares de defensa que el ser humano construye para proteger su yo (Brown 1987). Los alumnos que desarrollan una alta autoestima tienen más capacidad para resistir las amenazas que puede sufrir su imagen en la clase de lengua y, por tanto, su actitud defensiva es más baja. Mientras que aquellos aprendientes con una autoestima más débil o que carecen de confianza en sí mismos, ante una tarea o situación determinadas tienden a mantener los muros de la inhibición para proteger su imagen. En este sentido, la flexibilidad para adaptarse a la situación de aprendizaje de la lengua capacita a los estudiantes para reducir la inhibición que podría limitar sus logros. Brown revisa algunas investigaciones sobre la inhibición en relación con el aprendizaje de las segundas lenguas y destaca que sus resultados muestran que las inhibiciones de los alumnos pueden impedir la comunicación en la lengua extranjera.

Existe la certeza intuitiva de que la inhibición es negativa en el aprendizaje de idiomas porque, entre otros motivos, evita la toma de riesgos y resta oportunidades de práctica. Un asunto estrechamente relacionado con la inhibición, por la amenaza que supone para la imagen, son los errores, ya sea como fruto de la propia autocrítica (juicio del yo crítico), ya sea consecuencia

de la crítica que proviene del exterior, a partir del yo crítico de los demás. Por tanto, el tratamiento dado al tema del error debe tener muy en cuenta los aspectos afectivos, de modo que la instrucción no dificulte el progreso en el aprendizaje de la lengua a partir del error (Brown 1987, Arnold 2000).

Uno de los rasgos personales atribuidos al buen aprendiente de lenguas es su disposición para experimentar con la lengua que está aprendiendo. Se considera que la disposición a adoptar riesgos tiene efectos positivos para el éxito en el aprendizaje, frente a la inhibición que actúa en detrimento del mismo. Estos efectos sugieren que los aprendientes tienen que ser capaces de apostar, poner a prueba sus intuiciones y correr el riesgo de equivocarse (Brown 1987).

Sin embargo, Beebe (1983) precisa que el mayor éxito no está asociado con una toma de riesgos muy alta o indiscriminada, sino que las personas con alta motivación para aprender son moderadas en su toma de riesgos y les gusta mantener el control. La toma de riesgos se relaciona con la ansiedad, puesto que el alumno que siente ansiedad ante el aprendizaje de la lengua, con frecuencia limita su capacidad de asumir riesgos. La baja autoestima o el temor a la ambigüedad son también inhibidores de la toma de riesgos. Brown (1987) alude al papel esencial del profesor que deberá controlar, por un lado, a aquellos alumnos que asumen riesgos hasta el punto de dominar e imponerse a la clase, suelen ser pocos, y, más frecuentemente, por otro lado, deberá animar a los estudiantes a participar arriesgando, valorándolos como personas por el mero hecho de haber arriesgado. El profesor, además, siempre tendrá en cuenta las diferencias individuales y los aspectos culturales que marcan hábitos diferentes en la comunicación.

En la medida en que la disposición a adoptar riesgos influye en el tipo de reacción que el aprendiente establece con las incertidumbres inherentes al aprendizaje de la lengua, este rasgo de personalidad se relaciona con el de tolerancia a la ambigüedad (Tudor 1996). Según Brown (1987), la tolerancia a la ambigüedad es un tipo de estilo cognitivo que hace referencia al grado en que estamos cognitivamente dispuestos a tolerar ideas y proposiciones que van en contra del propio sistema de creencias y de la propia estructura de conocimiento.

De su estudio de las creencias de los alumnos, White extrae la siguiente definición de la tolerancia a la ambigüedad:

is a response formulated by the learner to feelings of uncertainty or confusion, whereby the uncertainty is accommodated so that it does not obstruct progress. (White 1999: 451)

Esta respuesta requiere de los alumnos paciencia, tesón y cierto grado de confianza en la propia habilidad para continuar progresando. Brown (1987) considera que tener éxito en el aprendizaje de la lengua requiere tolerancia a la ambigüedad, pero en un grado moderado, puesto que un exceso de tolerancia podría tener un efecto negativo en el proceso de aprendizaje.

Otros dos factores personales importantes para la adquisición de la segunda lengua son las extraversión y la introversión. La primera se refiere al grado en

que una persona tiene profundamente arraigada la necesidad de que su yo reciba apoyo, autoestima y sentido de integridad desde los demás en lugar de encontrar esta afirmación dentro de sí misma. Por otro lado, la introversión hace referencia al grado en que una persona deriva su sentido de integridad y realización de dentro de sí misma (Brown 1987).

Comúnmente se asocia la extraversión a la empatía, pero puede que esa asociación sea errónea (Brown 1987). La persona extravertida puede comportarse como tal para proteger su propio yo, siendo su comportamiento sintomático de barreras defensivas, de fronteras de su propio yo, que busca el realce de su autoimagen en la evaluación positiva de los demás. A su vez, la persona introvertida, más callada, más reservada, puede mostrar gran empatía, una comprensión intuitiva de los otros, y simplemente ser más reservada en su expresión. Es decir, la persona introvertida no tiene por qué tener barreras que dificulten su aprendizaje de la lengua.

Los comportamientos de extraversión e introversión, por tanto, no necesariamente tienen una relación directa con el éxito en el aprendizaje de la lengua. Brown (1987) revisa algunas investigaciones (Naiman et al. 1996, entre otras) que no han podido probar una correlación significativa entre extraversión y buen aprendiente de lenguas. Algunos de estos estudios ven refutada su hipótesis inicial de que los estudiantes extravertidos son más capaces que los introvertidos y sus resultados muestran que los alumnos introvertidos investigados tenían una mejor pronunciación. Larsen-Freeman (2001) también se hace eco de la ausencia de relación directa en la investigación entre el factor de extraversión y el éxito en el aprendizaje de la lengua. En el aula de segundas lenguas, el profesor deberá ser sensible al comportamiento comunicativo de cada estudiante y a las normas de comportamiento cultural, puesto que lo que en una cultura puede ser percibido como conducta introvertida en otra puede interpretarse como signo de respeto y cortesía (Brown 1987).

Una de las diferencias individuales del alumno que apunta a la dimensión social de la lengua y a la relación entre lengua y sociedad es la empatía, lo que en lenguaje común se suele definir como “ponerse en la piel de otra persona”, trascendiendo el propio yo e intentando comprender y sentir lo que la otra persona está comprendiendo y sintiendo (Brown 1987). Se considera la empatía un factor esencial para la cohesión y armonía sociales, y la lengua, junto a otros factores de comunicación no verbal, es uno de los primeros medios para empatizar. Larsen-Freeman y Long (1994: 174) definen la empatía como “la habilidad que uno tiene para ponerse en el lugar del otro”. Arnold y Brown (2000) subrayan que no se trata de cambiar la propia forma de sentir o de comprender, sino de apreciar la identidad de los otros individuos y de otras culturas.

Hay dos aspectos que los psicólogos consideran necesarios para que se dé la empatía: primero, conciencia y conocimiento de los propios sentimientos y, segundo, identificación con otra persona (Brown 1987, Arnold y Brown 2000). La comunicación requiere un grado considerable de empatía. Si como parece, un alto grado de empatía puede favorecer el éxito en el aprendizaje de la



segunda lengua, conviene explorar cómo sacar rendimiento a esta posibilidad en la clase de lengua. Estos autores consideran que en la medida en que el profesor tome conciencia de sus propios sentimientos estará capacitado para estimular en los alumnos la empatía en su dimensión intercultural. Brown (1987) pone de relieve el interés de incorporar el aprendizaje de la empatía en los métodos de enseñanza, sobre todo en referencia a su dimensión intercultural.

En cuanto a la motivación, son innumerables los estudios que la proponen como la clave para el aprendizaje humano. La expresión de Corder, "Given motivation, anyone can learn a language" (citada en Skehan 1989: 49) pone de relieve la importancia de la motivación y su fuerza para ayudar a superar las dificultades que puedan presentarse en el aprendizaje de las segundas lenguas. Nuestro interés en este estudio nos va a llevar, más allá de la consideración de la motivación como una variable de la personalidad, a fijarnos en modelos que explican su dimensión situacional y sociocultural, así como el proceso dinámico implicado en su desarrollo temporal.

Teniendo en cuenta la naturaleza cambiante de los motivos individuales, MacIntyre (2002) conceptualiza la teoría sobre la motivación, de modo general, como el intento por explicar qué es lo que da energía y dirección al comportamiento. Para van Lier (1996), una acción motivada contiene como ingredientes esenciales la intencionalidad, el afecto y el esfuerzo, componentes que interrelacionan entre sí de manera dinámica. Distingue en la motivación intrínseca dos estratos, un primer estrato básico, que denomina motivación orgánica, formado por los componentes a los que nos acabamos de referir, intencionalidad, afecto y esfuerzo; y un segundo estrato, referido específicamente a la motivación humana e inserto en el estrato orgánico, compuesto de consciencia y capacidad de elección. Esta motivación humana existe en referencia a un mundo que ofrece opciones y oportunidades para desarrollarla. En el ámbito que interesa a esta investigación, la actividad humana que se hace posible a través de la voluntad de elección es el aprendizaje de la lengua.

En el terreno específico del aprendizaje de las lenguas segundas o extranjeras, una de las teorías más influyentes para explicar la motivación es la del modelo socioeducativo de Gardner (1985). MacIntyre (2002) lleva a cabo una revisión crítica del modelo de Gardner que seguimos de cerca en esta reflexión y subraya, entre sus principales ventajas, que permite establecer vínculos con otras cuestiones relacionadas con la motivación. Un concepto clave para Gardner es el de motivo integrador, formado por las actitudes hacia la situación de aprendizaje, la capacidad integradora y la motivación. La capacidad integradora refleja el nivel de interés del estudiante en la interacción social con el grupo de hablantes de la lengua meta, así como sus actitudes hacia la situación de aprendizaje. La motivación combina intensidad motivacional, deseo de aprender la lengua y actitudes hacia el aprendizaje de la lengua. Un estudiante motivado tiene una meta, el deseo de alcanzar esa meta, actitudes positivas y voluntad de realizar un esfuerzo. Uno de los vínculos que permite establecer el modelo es el que relaciona motivación y emoción, que para MacIntyre puede ser "la base fundamental de la motivación" (2002: 45).

El modelo de Gardner (1985) distingue entre motivación de orientación integradora, que implica el deseo de integración en la cultura de la lengua meta, y motivación de orientación instrumental, que supone el estudio de la lengua con un objetivo práctico, como puede ser encontrar un trabajo o superar un examen.

A juicio de MacIntyre (2002), en los estudios sobre aprendizaje de la lengua se han subestimado los aspectos que contiene la emoción relacionados con la motivación. Teniendo en cuenta la permeabilidad entre entorno de aprendizaje y emociones, se pueden considerar éstas como un componente clave de la motivación del alumno. El autor considera que las actitudes hacia el aprendizaje por sí solas no pueden explicar el sostenimiento de la motivación y propone que las diferencias entre un alumno comprometido con su experiencia de aprendizaje y otro que no lo está residen en las emociones que experimentan durante la experiencia de aprendizaje de la lengua. Sólo una mejor comprensión del papel de las emociones puede ayudar a explicar que no siempre se dé una correlación entre las metas, ya se inspiren en una orientación integradora o instrumental, y el desarrollo de la habilidad lingüística. MacIntyre (2002) aboga por una investigación que realce la relación entre actitudes y emoción en el aprendizaje de las segundas lenguas.

Al caracterizar la motivación, Williams y Burden, de acuerdo con el enfoque del constructivismo social, consideran la influencia que ejerce sobre ella la cultura, el contexto, la situación social, las relaciones personales y las interacciones. Definen la motivación como:

un estado de activación cognitiva y emocional, que produce una decisión consciente de actuar y que da lugar a un periodo de esfuerzo intelectual y/o físico sostenido, con el fin de lograr una meta o metas previamente establecidas. (Williams y Burden 1999: 128)

Los autores consideran que la motivación se activa como resultado de la combinación de influencias internas (el interés por la actividad o el deseo de éxito, por ejemplo) y externas (otras personas o un acontecimiento) que constituyen los motivos iniciales y personales para hacer algo. A esta primera fase le sigue la decisión consciente de invertir tiempo y energía en una tarea. La tercera fase de su modelo viene conformada por el sostenimiento del esfuerzo e interés hasta la consecución de la meta. Las tres fases interactúan entre sí y se condicionan. Estas fases se ven afectadas por el contexto y la situación y son de carácter personal.

Williams y Burden se hacen eco del modelo de Dörnyei (1994), que distribuye los componentes de la motivación en el aprendizaje de segundas lenguas en tres niveles, el del lenguaje, el del alumno y el de la situación. El primero se refiere a aspectos de la comunidad, de la cultura y de la utilidad de la lengua meta que inciden en las decisiones y en los objetivos de aprendizaje. El segundo nivel, el del alumno, se refiere a la necesidad de logro y a la seguridad en sí mismo como características individuales aportadas a la experiencia de aprendizaje. El nivel de la situación reúne los componentes de la motivación relativos al curso, al profesor, a los compañeros y al grupo. El constructo

desarrollado por Dörnyei concibe la motivación como un proceso complejo y mediatizado por factores situacionales (Williams y Burden 1999).

La necesidad de elaborar constructos que puedan dar razón de la naturaleza multifacética de la motivación es puesta de relieve por Dörnyei y Skehan (2003), entre otros. Tales constructos deben explicar, a su juicio, las relaciones entre:

- 1) los motivos generales, referidos a valores, creencias y actitudes, relacionados con la segunda lengua;
- 2) los motivos específicos, en relación a aspectos como la confianza en uno mismo y la autoestima;
- 3) los motivos enraizados en el microcontexto social de la clase de lengua, como pueden ser las normas informales asignadas por el propio grupo;
- 4) la influencia del profesor en la motivación;
- 5) las características motivadoras del currículum y de los materiales de enseñanza;
- 6) los efectos de acciones alternativas sobre la distracción y
- 7) la actividad autorreguladora del alumno para controlar su propia motivación.

Esta lista, aunque incompleta, da razón en opinión de estos autores, de las múltiples facetas implicadas en la motivación del estudiante.

Un componente clave de la naturaleza multifacética de la motivación para el aprendizaje en entornos educativos es el papel desempeñado por el factor "tiempo". La motivación del aprendiente experimenta procesos mentales dinámicos de cambio y desarrollo que se caracterizan más por la fluctuación, a lo largo de un curso académico e incluso en el día a día, que por la estabilidad. De ahí que Dörnyei y Skehan (2003) consideren la conveniencia de modelos que expliquen con claridad la motivación del estudiante de lenguas en su dimensión temporal. Este aspecto es tenido en cuenta por Williams y Burden (1999) al diferenciar tres fases en el desarrollo de la motivación.

Dörnyei (2001a) y Dörnyei y Skehan (2003) describen el modelo procesual de la motivación elaborado por Dörnyei y Ottó. Su constructo contempla tres fases en el desarrollo de la motivación: preaccional, relacionada con el proceso de elección, accional, en referencia a la fase ejecutiva de la motivación, y postaccional, referida a la evaluación crítica de todo el proceso. El modelo de Dörnyei y Ottó se sustenta en dos dimensiones: la secuencia de acciones y las influencias motivacionales. La primera dimensión representa el proceso de transformación de los motivos iniciales en metas, que luego se transforman en intenciones que, a su vez, conducen a la acción y al logro de las metas. La segunda dimensión, las influencias motivacionales, incluye las fuentes de energía y las fuerzas de la motivación que alimentan el proceso.

Un gran número de teorías sobre la motivación se centra en las fases del proceso relacionadas con el pasado y con el futuro, fases preaccional y postaccional del modelo de Dörnyei (2001a), mientras que se tiende a ignorar las fuentes de motivación relacionadas con el presente, la motivación

emergente o “flujo” (Csikszentmihalyi 1997), directamente relacionada con el desarrollo de la motivación en el aula. El tratamiento de la motivación en el presente nos lleva a considerar los conceptos de motivación intrínseca y extrínseca.

En este sentido, van Lier (1996) aboga por una teoría sobre la motivación que sitúe la motivación intrínseca como núcleo. Partiendo de los estudios de Deci y Ryan (1985), van Lier remite el origen de la motivación intrínseca a necesidades psicológicas innatas al ser humano, como son la necesidad de competencia, la necesidad de relación y la necesidad de autonomía. Es un tipo de motivación en la que el comportamiento que adopta el alumno ante la experiencia de aprendizaje no depende de refuerzos externos, sino que halla su recompensa emocional y cognitiva en la misma actividad de aprendizaje intrínsecamente motivada.

Por otro lado, la motivación extrínseca tiene su origen en factores ambientales. Según el grado de autonomía que subyace a la elección de las acciones motivadas extrínsecamente, esta motivación puede dividirse en cuatro tipos:

- externa, responde a un comportamiento del alumno dependiente de factores ambientales y es la forma menos autónoma de motivación extrínseca;
- proyectada hacia sí (*introjected*), el aprendiente hace sus elecciones como respuesta a reglas de comportamiento que ha internalizado, pero que no ha integrado en su yo, no hay todavía una elección libre;
- identificada, cuando el alumno valora la actividad y se identifica con ella, hay un sentido de elección o volición en torno a la actividad;
- integrada, en referencia a actividades que responden a una autodeterminación plena.

Las acciones motivadas externamente sólo son beneficiosas si se convierten en internamente motivadas. Van Lier (1996), de acuerdo con la visión de Vygotsky sobre el aprendizaje, considera la interacción entre factores innatos y socioculturales en la conformación de la motivación y acepta la utilidad de la diferenciación establecida por Deci y Ryan (1985), siempre que se considere la interacción entre los distintos estadios.

Uno de los vínculos más sugerentes para el aprendizaje de la segunda lengua es el establecido entre motivación y autonomía. Dickinson (1995) aborda esta cuestión en términos sumamente interesantes: algunos profesores e investigadores articulan o demuestran que hay creencias de los alumnos que entran en conflicto con aquellas que requiere un aprendizaje autónomo; para contrarrestar estas creencias es necesario presentar argumentos convincentes sobre los beneficios de la autonomía, y un argumento poderoso puede ser precisamente, sostiene Leslie Dickinson, que la implicación personal del individuo en la toma de decisiones sobre su propio aprendizaje fomenta la motivación para aprender. A través de su revisión de estudios sobre motivación y aprendizaje, la autora se propone mostrar que hay evidencia de que la implicación activa e independiente en el propio aprendizaje (autonomía) desarrolla la motivación para aprender y promueve un aprendizaje efectivo.

Dickinson remite a las siguientes palabras de Knowles por su elocuencia en apoyo de sus argumentos:

there is convincing evidence that people who take the initiative in learning (proactive learners) learn more things and learn better than do people who sit at the feet of teachers passively waiting to be taught (reactive learners)... They enter into learning more purposefully and with greater motivation. (Knowles 1975: 14)

Para establecer con claridad los vínculos entre motivación y autonomía, Dickinson (1995) señala que es necesario remitirse a la investigación sobre motivación en el ámbito de la educación general y de forma específica al modelo cognitivo de motivación. Uno de los modelos teóricos que da soporte a esta relación entre autonomía y motivación es el de Deci y Ryan (1985), al que también se remite van Lier (1996). Sobre esta base teórica, la autora sostiene que la motivación tiende a ser más alta en los alumnos que están interesados en la actividad de aprendizaje y en sus resultados, porque responde a sus metas personales (motivados intrínsecamente) y no por la presión ambiental o por recompensas externas. El tipo de motivación intrínseca conduce a un aprendizaje más efectivo y se da cuando el alumno disfruta de cierto grado de autodeterminación y control interno sobre su propio aprendizaje.

Las dos condiciones para que de acuerdo con Deci y Ryan se dé este tipo de motivación intrínseca son éstas: que los aprendientes perciban apoyo en el entorno de aprendizaje a través de una retroalimentación informativa más que evaluativa y, la segunda, que el contexto de aprendizaje sea favorable al desarrollo de la autodeterminación del alumno. El argumento clave de la teoría es que la autodeterminación del alumno conduce a la motivación intrínseca y, de acuerdo con la interpretación de Dickinson, el hecho de que el *locus* de causalidad para la motivación sea interno al alumno (más adelante, en este mismo apartado, se retoma este concepto y se amplían datos sobre el mismo) pone el constructo desarrollado por Deci y Ryan en relación con la noción de autonomía, tal como es entendida en la lingüística aplicada según las propuestas de Holec (1979a, 1990) y Little (1991), como una capacidad o como una actitud hacia el aprendizaje. Lo importante, subraya Dickinson, es que el estudiante experimente estructuras de aprendizaje informativas más que de control, es decir, entornos que faciliten un aprendizaje independiente, que proporcionen al alumno oportunidades de elección y promuevan su autodeterminación.

En estrecha relación con la motivación intrínseca, está el concepto de flujo (*flow*) o experiencia óptima, términos acuñados por el psicólogo Csikszentmihalyi para referirse a un estado en el que las personas están tan involucradas en lo que hacen que nada más parece importarles (Csikszentmihalyi 1997). Es una experiencia de disfrute en la que el individuo invierte su energía psíquica con éxito y sentido de utilidad en las metas que se ha propuesto y que se identifica por girar en torno a una tarea cuyos fines están claros y la posibilidad de logro es real. El requisito para que se dé el estado de flujo es el perfecto equilibrio entre habilidades y retos. La ansiedad puede sobrevenir por carecer de las habilidades que exige la tarea o por la ausencia

de desafíos. Las condiciones óptimas de aprendizaje implican, por tanto, el desarrollo armónico de capacidades y retos.

Las actividades en clima de flujo son intrínsecamente gratificantes, lo que supone una justificación plena de la experiencia en el presente (Csikszentmihalyi 1997). El estado de flujo responde, por tanto, a una experiencia *de* aprendizaje autotélica: tiene un fin en sí misma. En esta línea, Tudor (2004a y 2004b), partiendo al igual que van Lier (1996) de la consideración de la motivación como el factor probablemente más importante en relación con la enseñanza de la lengua en el aula, sugiere una visión de la motivación como conexión, es decir, como constructo que se refiere a la multidireccionalidad de esta noción. Esta perspectiva implica que el alumno dé un significado personal a su aprendizaje en el presente. Sugiere para lograr este fin el desarrollo de una “metodología de la motivación” desde seis rutas o perspectivas diferentes que se relacionan con actitudes y creencias, expresión personal, cultura y curiosidad, creatividad y comunicación, relevancia pragmática y aprendizaje de la lengua como juego intelectual.

La relación entre atmósfera afectiva en el aula de segundas lenguas y motivación es un aspecto relevante del estudio de Ramos Méndez (2005). Los resultados de su investigación sugieren que una de las condiciones esenciales para incentivar la motivación es la creación de una atmósfera agradable. La valoración positiva que hacen los alumnos investigados, sin excepción, sobre su experiencia de aprendizaje se apoya en esa percepción. El clima distendido, la ausencia de factores de riesgo que propicien la ansiedad y las relaciones positivas entre los compañeros y con el profesor inciden de modo directo y positivo en la motivación de los alumnos. De acuerdo con los resultados de la investigación, Ramos Méndez concluye que la acción positiva que tiene la percepción de una atmósfera agradable y distendida no sólo promueve en el alumno la motivación para aprender, “sino que puede compensar elementos de ansiedad como pueden ser un ritmo rápido de aprendizaje o incluso bajo nivel de autoestima” (2005: 418). Es decir, contribuye de forma esencial a crear el clima que propicia en los estudiantes experiencias de flujo.

La importancia del estudio de la motivación en el aprendizaje de segundas lenguas se justifica en el papel que juega la interacción entre factores extrínsecos e intrínsecos. Sin motivación intrínseca, sostiene van Lier (1996), todo aprendizaje de la lengua, antes o después, es imposible. En los entornos educativos, la evidencia muestra que los factores externos tienden a imponerse en detrimento de la motivación intrínseca. Los resultados que arroja la tesis doctoral de M. Dejuán Espinet (1996) sobre los efectos de dos aproximaciones diferentes de enseñanza del inglés en un grupo de alumnos de secundaria, corrobora esta tendencia. La autora constata la influencia negativa de los factores ambientales, un examen, en la motivación o disposición del alumno para aprender. Las demandas académicas rompen el equilibrio motivacional creado por la adecuación entre estilo de aprendizaje y tipo de instrucción. Van Lier (1996) propone que la tarea del profesor, en todo caso, es promover acciones que estimulen la motivación intrínseca del alumno en las aulas de lenguas segundas.

Para el estudio de los factores afectivos implicados en la clase de segundas lenguas, Dick Allwright y Kathleen Bailey proponen el concepto de receptividad que definen como:

a state of mind, whether permanent or temporary, that is open to the experience of becoming a speaker of another language, somebody else's language. (Allwright y Bailey 1991: 157)

Lo contrario a este estado de apertura mental sería la actitud defensiva hacia una experiencia de aprendizaje que el alumno percibe como amenaza. Ambos términos, receptividad y actitud defensiva, pueden referirse a estados mentales que implican una posición activa del alumno respecto a su aprendizaje de la lengua. La investigación de los aspectos afectivos en la clase de segundas lenguas da razón de la receptividad del alumno a la lengua meta y a la gente y cultura que ésta representa, al profesor como persona, a los compañeros, al estilo pedagógico del profesor, al contenido del curso, a los materiales, a la propia capacidad de éxito del alumno y a la idea de comunicarse con personas de otra cultura. Bajo la denominación común de receptividad, Allwright y Bailey (1991) engloban los factores de motivación, atención, ansiedad, competitividad y autoestima.

Entre los factores que inciden en el sostenimiento de la motivación está el sentimiento de control sobre el propio aprendizaje. Marion Williams y Robert L. Burden (1999) se refieren al concepto de *locus* de control para explicar la influencia de las creencias de una persona sobre el dominio que ésta ejerce sobre los acontecimientos de su experiencia de aprendizaje de la lengua. El sentido de control sobre el propio aprendizaje está asociado a un mayor logro académico. (Más adelante, al tratar la relación entre creencias y diferencias personales, se amplían detalles sobre este concepto)

La noción de voluntad de comunicarse es otro de los aspectos personales planteados recientemente como una extensión en el estudio de la motivación. MacIntyre et al. (2001: 369) la definen como "la intención de iniciar la comunicación" y presupone una elección. Los autores explican que la intención de comunicarse con una persona en un momento dado se apoya en dos influencias básicas: el deseo y la autoconfianza. El deseo de comunicarse con una persona es estimulado por los motivos de afiliación (atracción hacia una persona) o de control (intención de influir en el comportamiento de otro individuo). La autoconfianza se basa en la percepción de la propia competencia comunicativa del aprendiente y en la ausencia de ansiedad. Las variables que influyen en la disposición de un estudiante a entablar la comunicación son de carácter personal, interpersonal y social. La motivación, las cuestiones relativas al grupo y el clima social del aula están en estrecha relación con la decisión de un aprendiente para iniciar la comunicación.

Este constructo integra de manera orgánica factores psicológicos y lingüísticos que influyen en la adquisición y uso de las segundas lenguas (Dörnyei y Skehan 2003). Larsen-Freeman (2001) lo presenta como un rasgo de personalidad y MacIntyre et al. (2001) precisan que es, además, una meta pedagógica en el aula de segundas lenguas. Utilizar la lengua meta implica una intención previa de comunicar. Esta voluntad personal de comunicarse, en la

medida en que crea oportunidades de práctica y de uso auténtico de la segunda lengua, facilita el proceso y el éxito en el aprendizaje.

Una vez descrita la motivación en relación, fundamentalmente, con los aspectos individuales del alumno, pasamos a continuación a revisar algunos estudios que presentan este constructo en relación con la percepción que el alumno tiene del entorno de aprendizaje.

Los estudios sobre la motivación llevados a cabo en los últimos años enfatizan la influencia del contexto sociocultural en el desarrollo de la motivación. Las conceptualizaciones de Dörnyei (1994) y Williams y Burden (1999) sobre la motivación, descritas más arriba, hacen referencia, precisamente, a su dimensión situacional. En la actualidad, cada vez son más las investigaciones que llevan a cabo un estudio situacional de la motivación e incluyen como cuestión central el contexto.

La reconceptualización de la motivación desde la perspectiva de la teoría sociocultural de Vygotsky implica subrayar la interdependencia de las actividades cognitivas y sociales. Rueda (1994) propone las siguientes palabras de Sivan como síntesis coherente con esta visión, muy apropiada para nuestro estudio:

motivation is inseparable from the instructional process and the classroom environment. The culturally determined joint activity between student and social context results in an internal state of interest and cognitive and affective engagement, and motivated behaviors, both of which can be considered cultural norms. (Sivan 1986, citado en Rueda 1994:120)

Para Rueda, la clave está en la interrelación de la actividad cognitiva y social, de modo que la motivación no puede reducirse a una característica individual ni es posible aislarla de la acción ni del contexto.

Con el fin de conceptualizar la motivación social e incluirla en el grupo de constructos establecidos, Dörnyei (2001a: 30-31), diferencia entre motivación social y motivación personal. A partir de una extensa revisión de la bibliografía especializada, el autor describe este constructo como un tipo de motivación que implica la presencia psicológica de otras personas y condiciona las reacciones del estudiante hacia esas personas y hacia el grupo de aprendizaje. Por el contrario, la motivación individual, puede estudiarse sin referencia a otras personas, como es lo habitual en el análisis de la motivación orientada al logro. Seguimos de cerca en este desarrollo sobre la motivación social el estudio de Dörnyei (2001a).

Dado que la mayor parte de las cogniciones y emociones personales se construyen socialmente, Dörnyei (2001a) reconoce que no es fácil separar ambos tipos de motivación, pero la distinción resulta útil para subrayar prioridades en la investigación sobre motivación en el aula de segundas lenguas. El autor pone de relieve que lo que caracteriza la motivación social es el conjunto de motivos que están directamente vinculados con el entorno social del aprendiente. Es un tipo de motivación de naturaleza interpersonal.



Una de las teorías que acoge los aspectos sociales de la motivación y que ha dado lugar a numerosos estudios sobre motivación y aprendizaje en los últimos años es la teoría del aprendizaje de la lengua orientado a metas. Esta teoría aporta información relevante sobre las características situacionales que predicen las tendencias de los alumnos para adoptar diferentes metas en relación con los logros en el aprendizaje de la lengua (Eccles y Wigfield 2002).

El estudio llevado a cabo por Ames (1992) establece vínculos entre entorno, metas y motivación. El marco conceptual del que se sirve para investigar la motivación del alumno es el de la teoría de las metas. Este modelo define un patrón que integra creencias, atribuciones y afecto; la interacción de estos componentes genera intenciones de llevar a cabo un comportamiento y este comportamiento se concreta en formas diferentes de abordar las actividades que conducen al logro en el aprendizaje de la lengua. La autora distingue entre metas de ejecución, orientadas hacia el yo, y metas de dominio, orientadas hacia la tarea.

Las metas de dominio implican la creencia en que esfuerzo y resultado están interrelacionados y es este modelo de atribución (esfuerzo-resultado) el responsable de mantener el comportamiento orientado hacia el logro. El foco de atención en este modelo de atribución es el valor del aprendizaje en sí mismo. Los alumnos tienen interés en desarrollar sus capacidades y competencia, en comprender su trabajo, en desarrollar el sentimiento de dominio a partir de patrones internos.

En las metas orientadas hacia la ejecución, el punto de referencia es la propia habilidad, el propio mérito. El alumno con tendencia a fijarse metas de ejecución tiende a valorarse porque hace las tareas mejor que los demás alumnos, porque está por encima de los patrones estándar o porque logra el éxito con poco esfuerzo. Para el aprendiente que se orienta hacia metas de ejecución es central el reconocimiento público de su superioridad en el desempeño de las tareas y, en consecuencia, el aprendizaje es percibido como un medio para lograr la meta que se desea. El alumno se valora en función de su habilidad para la tarea y el autoconcepto está amenazado si el esfuerzo no conduce al éxito (Ames 1992).

La aplicación en el aula de la teoría de las metas, en la medida en que persigue crear un marco para estimular el papel activo del alumno en la elección, estructuración e interpretación de sus experiencias de logro, enfatiza, por un lado, el establecimiento de relaciones de apoyo y de estructuras de aprendizaje en cooperación, de modo que los estudiantes adopten metas orientadas hacia el aprendizaje; y por otro lado, impide que se asiente el clima de presión que inclina a los alumnos a la adopción de metas de ejecución o al abandono de la tarea (Brophy 2004).

Una de las conclusiones a que llegan Eccles y Wigfield (2002), en relación con su revisión de investigaciones sobre creencias y motivación, es que los mismos trabajos que abordan el estudio de la motivación en relación con la cognición consideran la conveniencia de incluir en sus modelos los aspectos afectivos para poder captar adecuadamente el cambio conceptual en el pensamiento de

los alumnos de segundas lenguas. Esta conclusión la basan los autores en el estudio de Pintrich et al. (1993), en él se discute la influencia que los factores contextuales y los relativos a la motivación tienen en el desarrollo conceptual y se aporta evidencia sobre cómo los factores relacionados con la motivación del alumno y con el entorno del aula de lengua, con sus metas, con sus creencias y valores sobre la eficacia, el éxito y el control pueden influir en el cambio de los conceptos mentales de los estudiantes.

Entre los modelos que acomodan conceptualmente los aspectos sociales de la motivación está el de Vallerand (1997), descrito por Dörnyei (2001a). El modelo establece una jerarquización entre motivación extrínseca e intrínseca e incluye factores contextuales y situacionales que afectan a la motivación a través de su impacto en las percepciones del aprendiente sobre su competencia, su actuación y su capacidad de relación. Dörnyei considera que el interés de este modelo reside en que los factores contextuales que promueven las percepciones positivas del estudiante lo empujan a implicarse en las actividades en las que experimenta tales percepciones, puesto que a través de ellas satisface sus necesidades psicológicas. Los aspectos contextuales, por tanto, pueden incrementar la motivación intrínseca del alumno en la situación de aprendizaje en el aula de segundas lenguas.

El estudio de la motivación de los estudiantes es uno de los terrenos más fértiles para caracterizar la motivación social. Dörnyei (2001a) revisa algunas investigaciones que destacan la relevancia de este aspecto en el microcontexto del aula de lengua y que aportan resultados sobre la influencia en la motivación de factores determinados socialmente, tales como:

- la competición con los compañeros,
- el poder (en relación con posiciones de autoridad como el liderazgo del grupo),
- la afiliación (cooperación con los compañeros),
- el reconocimiento (deseo de complacer al profesor y de recibir elogios de los compañeros y profesores).

El mismo Dörnyei examina la influencia que tienen en la motivación de los alumnos de L2 algunos de los principales factores del entorno. Vamos a hacer algunas consideraciones, seguidamente, sobre tres de los factores relacionados con el entorno de aprendizaje que interesan a esta investigación: el profesor, los compañeros de grupo y la estructura del aula.

Parece un hecho probado que la presencia del profesor impregna todas las vertientes de la experiencia de aprendizaje. Así lo corroboran Ehrman y Dörnyei (1998). La percepción por parte de los alumnos de la figura del profesor como autoridad hace complejo su papel en la conformación de la motivación del estudiante. Dörnyei (2001a) estima que el impacto del profesor sobre la motivación no puede reducirse al estudio de los "rasgos" que caracterizan su estilo como docente, puesto que los efectos del profesor sobre la motivación parecen estar determinados por la interrelación de factores tales como la personalidad, el entusiasmo, el conocimiento y habilidades profesionales y su modo de gestionar el aula. Las diferentes combinaciones de

estos factores pueden dar lugar a una gran variedad de estilos en el modo de incidir en la motivación igualmente efectivos. Lo que parece estar fuera de toda duda es la consideración de los profesores, en palabras de Dörnyei (2001a: 35), como influyentes “socializadores de la motivación”.

La red de influencias que implican al profesor como activador de la motivación del alumno es estructurada por Dörnyei (2001a) en cuatro dimensiones diferenciadas: las características personales de los profesores que determinan la relación entre docentes y estudiantes (nivel de motivación/compromiso, calidez, empatía, confianza, competencia); la proximidad del profesor; el comportamiento activo para socializar la motivación, prestando atención a los siguientes aspectos: los modelos que proporciona para orientar la tarea, la presentación de las tareas, la claridad en la expresión del sistema de retroalimentación/recompensa que rige sus prioridades, valores y creencias; la gestión del aula. A través de estos canales, los profesores comunican sus creencias, expectativas y actitudes, de modo que impulsan a los estudiantes a adoptar creencias, actitudes, expectativas y comportamientos semejantes.

El estudio de Wubbels et al. (1992) pone de relieve que el estilo interpersonal del profesor es un aspecto esencial del entorno de aprendizaje. Estos autores diferencian dos vertientes en la conducta interpersonal del profesor, la que afecta a la dimensión metodológica, referida a los aspectos técnicos de la instrucción en un sentido amplio, y la que afecta a la dimensión afectiva, en referencia a la creación y mantenimiento de una atmósfera agradable en el aula. Las percepciones de los alumnos sobre el papel y estilo personal del profesor aparecen directamente asociadas a los resultados y a su satisfacción ante la experiencia de aprendizaje.

Una de las investigaciones más destacadas en relación con el impacto del estilo interpersonal del profesor sobre la motivación de los alumnos es la llevada a cabo por Noels, Clément y Pelletier (1999). Los resultados de su estudio ponen de relieve que el grado de apoyo que el profesor otorga a la autonomía del alumno y la cantidad de retroalimentación informativa que le proporciona tiene una relación directa con el sentido de autodeterminación y disfrute que desarrolla el estudiante.

Los estudios de Dörnyei (2001b), Dörnyei y Murphey (2003) y Ehrman y Dörnyei (1998) destacan que, junto al comportamiento del profesor, el establecimiento de una atmósfera agradable, el desarrollo de un grupo cohesionado y el respeto a las normas -implícitas o explícitas- que estructuran el grupo conforman el marco que ayuda a crear las condiciones básicas de motivación para el aprendizaje en la clase de lengua.

El grupo es, por tanto, otro de los factores contextuales que influye decisivamente en la motivación del alumno en el aula de segundas lenguas. Como pone de relieve Dörnyei (2001a), la naturaleza eminentemente social del aprendizaje de la lengua en el aula desafia cualquier intento de explicar la motivación del estudiante desde claves exclusivamente individuales.

Las normas, entendidas como las reglas de comportamiento que gobiernan el grupo en la clase de segundas lenguas, impregnan los procesos que se desarrollan en el aula. Pueden ser explícitas o, más frecuentemente, implícitas. Estas normas especifican qué comportamientos son aceptables y contribuyen a crear en el grupo clase las condiciones que alumnos y profesor asumen como óptimas para un aprendizaje efectivo. Funcionan como criterios mediante los cuales los miembros del grupo regulan su propio comportamiento para hacer posible la realización de la tarea. Los criterios del grupo inciden directamente en los resultados del aprendizaje y tienen un papel determinante en los procesos de participación y en los que regulan la comunicación de los alumnos en la clase de segundas lenguas (Ehrman y Dörnyei 1998).

La cohesión es uno de los elementos del proceso de estructuración del grupo que fomenta la motivación y el rendimiento de los alumnos. Se asocia la cohesión a una percepción positiva del entorno. Estudios como los llevados a cabo por Clément et al. (1994) muestran con datos empíricos la utilidad de aplicar los constructos sociopsicológicos de la dinámica del grupo para describir el entorno de la clase de segundas lenguas y para crear aquél que sea más propicio para el aprendizaje. Forsyth (1990) define la cohesión como “la fuerza de las relaciones que vinculan a los miembros entre sí y con el grupo” (citado en Dörnyei y Malderez 1997: 73). La cohesión hace referencia, por tanto, al grado en que las personas se sienten identificadas con el grupo.

Estos autores indican que la percepción positiva del entorno es un rasgo indicativo de las relaciones de cooperación entre los miembros de la clase, así como de la calidad y cantidad de la interacción grupal. Dörnyei y Malderez (1997) destacan la contribución significativa de la cohesión para incentivar la motivación hacia la segunda lengua, así como su efecto positivo en la interacción que tiene lugar en el aula de L2.

Uno de los aspectos más destacables de la motivación del grupo es el relativo al aprendizaje de la lengua en cooperación. Los datos empíricos aportados por estudios como los de Sharan y Shachar (1988) y Sharan y Shaulov (1990) manifiestan la eficiencia del aprendizaje en cooperación desde la perspectiva de la motivación. Los resultados de estas investigaciones ponen de relieve que las situaciones de aprendizaje en cooperación incentivan la motivación, promueven el logro académico y ayudan al alumno a mejorar su autoconcepto. Dörnyei (2001b) propone el aprendizaje de la lengua en cooperación entre las estrategias que promueven la motivación accional o de mantenimiento.

El entorno creado por las diferentes estructuras del aula en su relación con el rendimiento académico y la motivación de los aprendientes es estudiado en profundidad por Ames (1984, 1992) y descrito por Williams y Burden (1999) como componente esencial del contexto de aprendizaje. Los tres tipos de estructura a los que hace referencia Ames pueden contribuir a que el alumno alcance logros académicos semejantes, pero promueven diferentes tipos de motivación. En las estructuras competitivas el éxito o fracaso se atribuye normalmente a la mayor o menor capacidad personal, de modo que la autoestima del alumno depende de la percepción que éste tiene de sus propias habilidades. Son estructuras que fomentan la autocrítica.

En las estructuras cooperativas, la mediación del grupo favorece la interacción positiva del alumno con el entorno de aprendizaje. En las estructuras individualizadas, basadas en el dominio y no en la comparación con los demás, el énfasis se pone en la mejora personal y en ellas el éxito se atribuye al esfuerzo. Este modelo de estructura potencia la autogestión del proceso de aprendizaje y estimula el uso de las estrategias que conducen a una experiencia satisfactoria en el aprendizaje de la lengua (Ames 1984, Williams y Burden 1999). Los resultados de su estudio llevan a Ames a concluir que el contexto social que rodea las situaciones de logro académico contribuye con fuerza a la respuesta afectiva, positiva o negativa, que los estudiantes dan a su experiencia de aprendizaje de la lengua.

Tras esta descripción de los aspectos contextuales que conforman la dimensión social de la motivación en el aula de segundas lenguas, pasamos a hacer algunas consideraciones que nos parecen de interés sobre la relación entre diferencias individuales del alumno y creencias. En el primer apartado de este capítulo se han establecido algunas relaciones entre necesidades subjetivas, diferencias individuales, creencias y currículum. Además, la bibliografía especializada establece vínculos específicos entre creencias y actitud y creencias y motivación (véase Ramos Méndez 2005). Un vínculo que esta autora destaca y que resulta útil para este estudio es el que relaciona las diferencias individuales del alumno con uno de los componentes del conocimiento metacognitivo, el conocimiento personal.

Este vínculo se hace patente en la definición que propone Wenden (2001: 46) del conocimiento personal del alumno, que es “el conocimiento que los aprendientes han adquirido acerca de cómo los factores afectivos y cognitivos, tales como edad, aptitud para el aprendizaje de la lengua, personalidad, motivación, pueden influir en su aprendizaje”. Es decir, diferencias individuales y conocimiento consciente actúan interrelacionados en los procesos de regulación del aprendizaje.

En su estudio sobre la motivación, Williams y Burden (1999) relacionan creencias y diferencias individuales. Los autores presentan las creencias que el alumno tiene sobre sí mismo respecto a si la causa y el control de sus propias acciones dependen de sí mismo o de factores externos como determinantes de la motivación. Integran estas relaciones dentro del constructo que denominan “sentimiento de agencia”, que comprende las nociones de *locus* de causalidad (creencias sobre cuál es la causa de las propias acciones), *locus* de control (creencias respecto al control, interior o exterior, de los acontecimientos) y motivación de eficacia (creencias sobre la propia capacidad para aplicar los conocimientos y destrezas adquiridos). Un último factor de relación con las creencias que tiene el alumno sobre sí mismo es el estilo motivacional, no incluido en el grupo anterior: surge de la comprensión de los distintos patrones de respuesta ante la percepción de éxito o de fracaso (explicación del fracaso atribuida a la falta de habilidad y de control sobre las acciones o a la falta de esfuerzo).

La relación entre las creencias y las diferentes teorías sobre la motivación es el tema central del estudio de Eccles y Wigfield (2002). Estos autores indagan en los estudios sobre motivación que ponen su atención en la relación entre creencias, valores, metas y acción. Y de forma específica se centran en aquellos trabajos que estudian la relación entre motivación y expectativas, entendidas estas últimas como el tipo de creencias que tiene un estudiante acerca de cómo llevar a cabo una actividad, y entre motivación y valores, en referencia a qué incentivos o razones movilizan al alumno para la acción. De acuerdo con esta perspectiva presentan diferentes teorías, cuyos modelos relacionan la motivación del aprendiente con sus creencias sobre su propia competencia y habilidades y sobre su autoconcepto o sobre su sentido de control, entre otros aspectos considerados como componentes de las diferencias individuales del alumno.

Son trabajos que subrayan la dependencia entre las creencias del alumno y sus recursos internos: las ideaciones que el aprendiente de segundas lenguas tiene sobre sus propios recursos internos influyen en su motivación y determinan su rendimiento y sus logros.

Los modelos sobre motivación y autorregulación del aprendizaje que adoptan un enfoque sociocognitivo subrayan, por tanto, la importancia de las creencias que tiene un estudiante sobre las metas de aprendizaje, sobre las causas a las que atribuye sus logros o fracasos y sobre su propia eficacia para poder regular un comportamiento capaz de llevar a término una tarea o actividad. La influencia decisiva que estas creencias ejercen en los procesos de autorregulación del aprendizaje de la L2 es la razón por la que muchos modelos sobre autorregulación las incluyen como componente necesario para explicar dichos procesos, tal como indican Eccles y Wigfield (2002).

### **1.3.2. Ideaciones de los alumnos de L2**

Las ideaciones del estudiante forman parte esencial de sus contribuciones iniciales al proceso de aprendizaje y determinan el modo en que el aprendiente aborda dicho proceso. Su acción aparece entrelazada con otros aspectos personales del alumno con los que interactúan y son clasificadas por los expertos, tal como se ha indicado previamente, como un componente más de las diferencias individuales del aprendiente a la vez que las integran. Precisamente, esta dimensión multifacética de las ideaciones las conforma como ejes que sostienen y aportan estructura al resto de aspectos individuales y contextuales implicados en el aprendizaje de la lengua.

Este apartado está dedicado a la revisión de algunos estudios que exploran las creencias del estudiante de segundas lenguas desde distintos ángulos. Son investigaciones que aportan su contribución al desarrollo de nuestro conocimiento sobre las características y funcionamiento de las ideaciones del alumno y sus implicaciones didácticas.

El estudio del pensamiento del aprendiente se inicia en fechas relativamente recientes. Las primeras referencias en la bibliografía a las reflexiones de los

alumnos sobre las creencias que subyacen a sus elecciones, que condicionan su modo de abordar el aprendizaje y que son un componente esencial en la articulación de su pensamiento como aprendientes nos remiten a estudios como los de Wenden (1986a, 1986b, 1987b), Horwitz (1987), Riley (1989) o Tumposki (1991) entre los más representativos. Un trabajo de referencia, frecuentemente citado en esta investigación, en el estudio del pensamiento de alumnos de segundas lenguas, y de forma específica para el campo del español L2, es el llevado a cabo por Ramos Méndez (2005).

En su revisión de estudios, Ramos Méndez detecta el desarrollo creciente de las publicaciones sobre creencias de alumnos a lo largo de las dos últimas décadas, como queda patente en las obras que acabamos de citar y en otros estudios publicados como los de Benson y Lor (1999), Cotterall (1995, 1999), Horwitz (1987, 1988, 1999), Mantle-Bromley (1995), Mori (1999), Navarro, Luzón y Villanueva (1997), Riley (1989, 1997), Sakui y Gaies (1999), White (1999), Yang (1999) y entre los que estudian las creencias del alumno en relación con las del profesor, uno de los más representativos es el estudio de Kern (1995). (Para una revisión y clasificación crítica de los estudios sobre creencias en relación con el aprendizaje de segundas lenguas, véase Ferreira Barcelos 2003).

Entre la amplia gama de temas que cubren las ideaciones de los alumnos, Richards y Lockhart (1998) exponen los siguientes: creencias acerca de la naturaleza de la lengua meta, creencias sobre los hablantes de la segunda lengua, sobre las cuatro destrezas, sobre la enseñanza de la lengua, sobre el aprendizaje de lenguas, sobre uno mismo y sobre objetivos y metas.

Las ideaciones y creencias que conforman el pensamiento más o menos consciente de los aprendientes cuando llegan al aula de lengua tienen repercusión directa en el modo en que aprenden, ya sea en términos de actitud, de motivación o de estrategias (Riley 1997). Para Wenden (1986a) las creencias del alumno funcionan como un tipo de lógica que dirige, de forma consciente o inconsciente, las acciones que lleva a cabo para promover su aprendizaje. De ahí el interés que representa para el profesor y para el propio alumno tomar conciencia de cuáles son estas creencias y cómo afectan a su aprendizaje de la segunda lengua.

El estudio realizado por Wenden (1987b) explora las creencias prescriptivas explícitas de un grupo de estudiantes adultos que siguen un curso avanzado de inglés como segunda lengua en una universidad de Estados Unidos. La autora recoge los datos a través de entrevistas. Wenden identifica una serie de actitudes de los alumnos relacionadas con creencias de tipo prescriptivo sobre cómo debe aprenderse una lengua; la autora las categoriza en tres grupos:

1. Creencias sobre el uso de la lengua meta. Este grupo de creencias subraya el papel de la lengua como instrumento de comunicación e interacción social (aprender la lengua de modo natural, practicar y usar la lengua tanto como sea posible, pensar en la segunda lengua, vivir y estudiar en un entorno en el que se hable la lengua meta y no preocuparse por los errores).

2. Creencias sobre el aprendizaje de la lengua. En este grupo se pone de relieve la visión de la lengua meta como sistema lingüístico que puede ser estudiado, comprendido y aprendido mediante el esfuerzo intelectual consciente (aprender gramática y vocabulario como prioridad, seguir un curso formal como garantía de progreso y corrección, aprender de los errores como fuente de retroalimentación y control del progreso, estar activo mentalmente).
3. Creencias sobre la importancia de los factores personales. Este grupo de creencias se centra en la interacción del estudiante con la lengua meta y con el proceso de aprendizaje (importancia de los aspectos emocionales y sociales, influencia del autoconcepto en el aprendizaje de la lengua, aptitud para el aprendizaje de la segunda lengua).

La investigación en las creencias del estudiante acerca del aprendizaje de la lengua interesa de forma directa al alumno, puesto que conocer cuáles son sus asunciones sobre cómo aprender una lengua puede ayudarle a desarrollar “una conciencia crítica e informada” (Wenden 1986b: 199) del uso que puede hacer de sus habilidades para el aprendizaje.

El interés por conocer la naturaleza de las ideas preconcebidas que los alumnos aportan a la clase de segundas lenguas, por cómo éstas afectan a sus estrategias de aprendizaje y al aprendizaje de la lengua en general está en la base de la investigación sobre creencias del estudiante llevada a cabo por Horwitz (1987). La autora constata que las creencias condicionan la elección que el estudiante hace de estrategias no siempre efectivas para su aprendizaje; por ejemplo, un estudiante que sostiene la creencia de que no se debe hablar en la lengua meta hasta poder hacerlo correctamente, probablemente evitará expresarse oralmente. Para investigar estas creencias y también las de los profesores, Horwitz (1987) desarrolla un cuestionario, el BALLI (acrónimo de *Beliefs About Language Learning Inventory*).

Como instrumento de investigación, el BALLI está pensado para obtener información que ayude a comprender la naturaleza de las creencias del estudiante y su impacto en las estrategias de aprendizaje, para entender por qué los profesores eligen determinadas prácticas de enseñanza y para detectar posibles conflictos entre las creencias de alumnos y profesores. A partir de la aplicación de este cuestionario, Horwitz clasifica las creencias de los estudiantes en cinco áreas principales:

1. Aptitud hacia la lengua extranjera (estas creencias hacen referencia a la disposición o no de habilidades especializadas para el aprendizaje de la lengua y a características del aprendiente que predicen la mayor o menor probabilidad de éxito).
2. Dificultad ante el aprendizaje de la lengua (son creencias que subrayan la dificultad del aprendizaje de la segunda lengua mediante la comparación con el aprendizaje de otras lenguas, en referencia a las propias capacidades, al tiempo que se estima necesario para ser hablante competente o en relación a las diferentes destrezas).
3. Naturaleza del aprendizaje de la lengua (se trata de creencias que hacen referencia a una amplia gama de cuestiones de entre las cuales



mencionamos el papel que representa el contacto cultural y la inmersión para el aprendizaje de la lengua, la equiparación del aprendizaje de la segunda lengua con cualquier otra materia de estudio o la comprensión del aprendizaje de la lengua como aprendizaje de léxico y de reglas de gramática).

4. Estrategias de aprendizaje y comunicación (son creencias que hacen referencia al proceso de aprendizaje y a la comunicación espontánea en el aula).
5. Motivaciones (en referencia a deseos, expectativas y metas del estudiante respecto a su aprendizaje de la lengua).

Teniendo en cuenta que las creencias erróneas acerca del aprendizaje de la lengua conducen a la elección de estrategias poco efectivas y que con frecuencia se basan en la falta de conocimiento, Horwitz (1987) destaca la utilidad de conocer los sistemas de creencias de los alumnos y la importancia de que el profesor aporte información nueva que confronte las creencias erróneas del estudiante. En un estudio posterior (Horwitz 1988), el cuestionario BALLI es aplicado a un grupo de universitarios, estudiantes principiantes de alemán, francés y español -que estudian la lengua extranjera como requisito de su programa académico en la Universidad de Texas-, a fin de llevar a cabo un estudio descriptivo de sus creencias acerca del aprendizaje de la lengua meta.

Entre las principales conclusiones que extrae la autora, está la semejanza de las creencias entre los diferentes grupos de alumnos. Por otro lado, un aspecto recurrente respecto al anterior trabajo lo representa la presencia entre las creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje de la lengua de falsas concepciones que la autora estima conveniente desenmascarar, con objeto de propiciar la autonomía del alumno. Horwitz (1988) subraya, además, la influencia sobre los factores emocionales de algunas creencias de los estudiantes que enfatizan la importancia de la precisión lingüística, ya que fomentan reacciones de ansiedad ante el aprendizaje de la lengua meta.

Finalmente, la autora observa que los resultados de la aplicación del cuestionario representan un corte transversal en las creencias de los estudiantes (fue aplicado en las tres primeras semanas de un primer semestre académico) y dan una visión estática de las mismas, sin contemplar la incidencia del contexto académico o posibles cambios a lo largo del curso y limitando su representatividad, posiblemente, a estudiantes principiantes. Como indica Ramos Méndez (2005), esta limitación es inherente a la investigación de las creencias por medio de cuestionarios, aun reconociendo el valor de este instrumento para extraer datos precisos sobre las ideaciones de alumnos y profesores, no puede darnos a conocer “por qué, qué experiencias de aprendizaje previas han podido influir, qué contextos de aprendizaje, qué características personales” (2005: 32). Para acceder a este tipo de datos es necesario recurrir a instrumentos propios del enfoque etnográfico.

Para Horwitz (1996), las creencias son, junto a las actitudes, la ansiedad y la motivación, uno de los componentes críticos de las variables afectivas del alumno y en la medida en que dichas variables representan la voluntad de implicación del estudiante en el progreso de su aprendizaje, estima que las

necesidades afectivas del alumno deben ser una prioridad en el programa educativo del profesor de segundas lenguas. La autora pone de relieve la relación entre ideaciones y diferencias individuales del aprendiente, más concretamente entre creencias y ansiedad y entre creencias y estrategias de aprendizaje.

Horwitz (1996) se remite a un estudio anterior, llevado a cabo entre estudiantes universitarios de español, en el que detecta relaciones entre diferentes tipos de creencias y niveles de ansiedad respecto a la lengua extranjera. De manera específica, los alumnos con niveles más altos de ansiedad consideran más difícil el aprendizaje de la lengua y se atribuyen bajos niveles de aptitud para aprenderla. Encuentra relaciones semejantes en otros estudios revisados por ella, cuyos resultados manifiestan que los alumnos que experimentan más ansiedad consideran el inglés una lengua más difícil que sus compañeros menos ansiosos. A esto debe añadirse que los estudiantes con niveles más altos de ansiedad tienden a expresar creencias sobre sí mismos que reflejan su percepción de baja autoeficacia como hablantes de la lengua meta.

Las implicaciones didácticas de la interrelación entre creencias y otros factores personales del alumno se hacen patentes en la dependencia que tiene el aprendizaje de la segunda lengua tanto de la disposición emocional del alumno como de sus habilidades cognitivas. En opinión de Horwitz (1996), para lograr este equilibrio, el profesor debe aceptar su responsabilidad de cara a fomentar la motivación del alumno, ayudarle a rebajar o controlar su ansiedad y confrontar sus creencias erróneas.

La relación entre creencias y estrategias de aprendizaje la establece Wenden (1987b) en un estudio llevado a cabo entre estudiantes de inglés de nivel avanzado de orígenes culturales variados. Los resultados aportan vínculos coherentes entre las creencias que mantienen los alumnos y sus estrategias de aprendizaje.

En esta relación entre creencias y estrategias de aprendizaje incide el estudio de Yang (1999), realizado entre aprendientes taiwaneses de inglés. Yang investiga las creencias de universitarios estudiantes de inglés como segunda lengua en Taiwán y su uso de estrategias. Los resultados sugieren que las creencias de los alumnos sobre su autoeficacia en el aprendizaje de la lengua están estrechamente relacionadas con el uso de todo tipo de estrategias, mientras que las creencias acerca del valor y naturaleza del aprendizaje de la lengua oral se relacionan, de forma específica, con el uso de estrategias de práctica formal de la lengua oral (practicar los sonidos, imitar al hablante nativo). Son resultados que sugieren una relación cíclica entre las creencias del alumno y el uso de estrategias. Tanto es posible que las creencias conduzcan al uso de estrategias como que la práctica de estrategias de aprendizaje configure las creencias del alumno.

Es decir, el uso de estrategias apropiadas aumenta la autopercepción de logro del alumno y, a su vez, fomenta su motivación. La autora se apoya en datos empíricos aportados por otras investigaciones que muestran que la

autorregulación del aprendizaje mediante el uso de estrategias apropiadas proporciona un alto sentido de autoeficacia.

Por otro lado, el examen de los resultados revela que los estudiantes sostienen ideaciones contradictorias que se reflejan en el uso de las estrategias. Por ejemplo, la prioridad que conceden a la práctica libre de la destreza oral entra en conflicto con su preocupación por la precisión formal como signo de su progreso lingüístico. Esta paradoja queda plasmada en la dificultad de los estudiantes para aplicar el tipo de estrategias funcionales que ayudan a vencer la inhibición que produce la práctica de la destreza oral. Yang (1999) sugiere que los profesores deben fomentar las creencias positivas mediante las metodologías adecuadas y la aportación de información que cuestione las creencias erróneas de los estudiantes, de manera que los alumnos activen el uso de estrategias efectivas para el aprendizaje y minimicen el efecto de las creencias que lo inhiben.

La relación entre ideaciones y entorno cultural del alumno de segundas lenguas es estudiada por Tumposky (1991), mediante la aplicación del cuestionario BALLI a dos grupos de estudiantes de segundas lenguas procedentes de contextos sociolingüísticos diversos. El grupo formado por estudiantes rusos pertenece a una sociedad en la que se reconoce oficialmente la diversidad lingüística y donde es común el multilingüismo. El segundo grupo, formado por estudiantes estadounidenses, pertenece a una sociedad en la que el monolingüismo es la norma. El interés de la investigadora es explorar las creencias acerca del aprendizaje de la lengua de dos grupos de alumnos con diferente socialización lingüística y averiguar si estas creencias difieren de uno a otro grupo.

Aunque Tumposky encuentra algunas diferencias culturales entre los sistemas de creencias de los dos grupos, que pueden determinar la elección de sus estrategias -sobre todo en referencia a la motivación-, el patrón general de las respuestas denota una gran semejanza. La autora concluye que si bien la influencia de la cultura se hace presente en las creencias de los alumnos de lenguas extranjeras, no tiene la fuerza de factores tales como la experiencia previa o el estilo preferido de aprendizaje.

La relación entre las creencias y el desarrollo en el estudiante de la responsabilidad sobre su propio aprendizaje es el sentido de la investigación llevada a cabo por Mori (1999). Un alumno independiente es consciente de sus creencias sobre el aprendizaje en general y sobre el aprendizaje de la segunda lengua en particular y de cómo afectan a su propio aprendizaje. En esta investigación, la autora se propone investigar la estructura de las creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje en general, las creencias sobre el aprendizaje específico de la lengua, la relación entre ambas estructuras y la relación de las creencias del alumno con el éxito en el aprendizaje de la lengua. Para llevar a cabo el estudio, la autora aplica un cuestionario sobre creencias a un grupo de 187 estudiantes, aprendientes de japonés como lengua extranjera en Estados Unidos

Los resultados del estudio de Mori (1999) sugieren que el arraigo en el alumno de la creencia en que la capacidad para el aprendizaje de la lengua es algo innato produce bajos niveles de logro, mientras que la creencia en que dicha capacidad puede desarrollarse con el esfuerzo aumenta los niveles de éxito. La correlación entre la creencia en la capacidad innata y los bajos niveles de logro sugiere que los estudiantes que no obtienen buenos resultados carecen de sentido de logro y, por tanto, carecen de confianza en su propia capacidad. Los resultados también indican que evitar la ambigüedad y buscar respuestas únicas está asociado con bajos niveles de éxito en el aprendizaje de la segunda lengua. Además, el estudio detecta algunas diferencias entre las creencias de los alumnos principiantes y las de los alumnos de niveles avanzados. Estos últimos son menos proclives a simplificar o mantener creencias que absolutizan su visión del conocimiento de la segunda lengua. Estas diferencias entre las creencias de alumnos principiantes y avanzados sugieren a la autora que sólo los estudiantes que son capaces de cambiar sus creencias llegan a los cursos avanzados.

Un subrayado que hace Mori (1999) es la independencia que su estudio detecta entre las creencias epistemológicas generales del alumno y las creencias específicas sobre el aprendizaje de la lengua. Una explicación de esta tendencia puede residir en el hecho de que las creencias generales del alumno son muy abstractas y no fácilmente vinculables, por tanto, a una actividad particular de aprendizaje. Así, entre las creencias epistemológicas no emergen aspectos como la percepción de la dificultad o la alusión a estrategias específicas de aprendizaje. Presumiblemente, indica la autora, las creencias epistemológicas generales constituyen el núcleo de la filosofía que un alumno tiene sobre el aprendizaje, mientras que las creencias que el estudiante sostiene acerca del aprendizaje de la lengua son tan específicas de un área determinada que existen independientemente de sus creencias epistemológicas generales.

La autora pone de relieve las implicaciones didácticas que se derivan de la multidimensionalidad percibida por la investigación tanto en las creencias epistemológicas generales de los estudiantes como en sus creencias específicas sobre el aprendizaje de la lengua. Las creencias del alumno son complejas, no pueden reducirse a una única dimensión, sino que están conformadas por múltiples constructos que influyen en el aprendizaje de forma independiente. Partiendo de esta base, la primera cuestión que se plantea Mori (1999) es la capacidad de la enseñanza formal para modificar las ideaciones: las diferencias entre las creencias de los alumnos principiantes y las de los avanzados sugieren que los sistemas de creencias pueden evolucionar.

Por otro lado, el hecho de que las creencias, tanto epistemológicas como específicas, estén conformadas por múltiples constructos significa que no son el reflejo de rasgos psicológicos inmutables, que no pueden ser modificados por la experiencia educativa, y ayuda a comprender las diferencias individuales del alumno de forma dinámica, evitando las clasificaciones y teniendo en cuenta el efecto que tiene en el aprendizaje cada constructo de forma autónoma. A la vista de estos resultados, la implicación didáctica que Mori extrae es que el profesor debe implicarse adoptando los medios que le

permitan estar a la escucha de las creencias de los alumnos, reflexionar en sus propias prácticas e intervenir para orientar al estudiante en el conocimiento y control de las ideaciones que condicionan su aprendizaje.

Algunas investigaciones han indagado de forma específica la relación entre ideaciones y autonomía del aprendiente. Riley (1989) subraya que el desarrollo de la autonomía requiere del alumno decisiones que le conduzcan a adaptar sus representaciones a la nueva situación de aprendizaje. En entornos académicos, la autonomía del alumno exige que tanto estudiantes como profesores modifiquen las creencias sobre sus respectivos papeles. El conocimiento por parte del profesor y de los propios alumnos de las creencias que éstos tienen sobre el aprendizaje de la lengua puede ser la base para estimular la necesaria negociación que este proceso de autonomía requiere.

Para desarrollar este conocimiento, Riley (1989) propone, siguiendo el modelo de orientación cognitiva de Kreidler y Kreidler, un marco para el análisis de las creencias en cuatro categorías: creencias generales, creencias acerca del yo, creencias acerca de normas y reglas y creencias sobre expectativas y metas. El autor constata en su estudio la variación cultural de algunas representaciones, por lo que insiste en la relación de las creencias con culturas específicas, remitiendo las de este estudio, por ejemplo, a la cultura europea.

En un trabajo posterior, Philip Riley (1997) incide en que la toma de conciencia por parte del aprendiente de sus propias representaciones constituye un elemento esencial de su autonomía. El autor se plantea como guía de su estudio la pregunta de cómo las creencias que un estudiante tiene sobre la lengua influyen en su aprendizaje de la lengua extranjera e insiste en que el punto de partida a la hora de considerar el acceso a las creencias del alumno debe ser su propia visión y perspectiva, puesto que son “sus” creencias las que influyen sobre su motivación, actitudes y estrategias.

Riley diferencia entre las creencias que el alumno tiene sobre el propio discurso como acto social en sí mismo (“beliefs about talk” o bats) y las que tiene sobre el aprendizaje de la lengua (“beliefs about language learning” o balls). Ambos grupos de creencias conforman un sistema de convicciones sólidamente arraigado. La variación cultural se manifiesta de forma acusada en las creencias del primer grupo, de modo que el desarrollo de la autonomía mediante el acceso al propio yo a través del discurso estará sujeto a la especificidad cultural que determina las creencias. Riley sostiene que el propio conocimiento como aprendientes es un prerrequisito para que los alumnos desarrollen su autonomía:

if they are to take control of their own learning, they need to identify, understand and reflect on their culturally-determined beliefs. (Riley 1997:150)

El autor expresa que se trata de un proceso que requiere apoyo y entrenamiento del alumno.

Para Riley, a diferencia de las creencias, la autonomía no está polarizada culturalmente, sino que forma parte de la naturaleza humana, es una meta educativa, un imperativo social y cognitivo y una característica que define el

proceso de aprendizaje. El autor insiste en que los programas educativos pueden favorecer u obstaculizar su desarrollo; promoverla significa proporcionar al estudiante el entrenamiento adecuado de acuerdo al contexto cultural específico.

La conveniencia de calibrar la disposición del aprendiente para afrontar los cambios de creencias que requiere un comportamiento autónomo es un paso preliminar necesario antes de llevar a cabo cualquier intervención al respecto, según Sara Cotteral (1995). La autora lleva a cabo un estudio que tiene como punto de partida la administración de un cuestionario para conocer las creencias de un grupo de 139 estudiantes de inglés como lengua extranjera. El análisis estadístico de las respuestas pone de relieve que los aprendientes tienen creencias en torno a seis factores: papel del profesor, papel de la retroalimentación, independencia del estudiante, confianza del alumno en su capacidad para el estudio, experiencia en el aprendizaje de la lengua y orientación personal hacia el estudio.

La autora examina las creencias de los alumnos sobre cada uno de estos factores para ver en qué grado reflejan la disposición del alumno para la autonomía. El punto de partida para este planteamiento radica en la incidencia que tienen las actitudes y creencias del alumno sobre su comportamiento como aprendiente y, por tanto, sobre cualquier planificación que se haga para desarrollar un aprendizaje autónomo. Cotteral (1995) entiende que creencias y experiencia son dos dimensiones que gobiernan todo comportamiento humano, de ahí que el tipo de creencias que sostiene un alumno pueda contribuir o impedir su progreso hacia la autonomía.

Así por ejemplo, en sus resultados encuentra dos conceptualizaciones sobre el papel del profesor: los alumnos que creen que el profesor es la figura de autoridad que debe tomar todas las decisiones en el aula sostienen creencias poco favorables al desarrollo de la autonomía, mientras que los estudiantes que tienen una visión del profesor como facilitador o tutor sostienen creencias que pueden facilitar la transferencia de responsabilidad en el proceso de aprendizaje. En referencia a otro de los factores analizados, la confianza del alumno en su propia capacidad para aprender la lengua con éxito, los resultados de Cotteral confirman que si el alumno no mantiene creencias positivas sobre sí mismo como aprendiente, no puede desarrollar un enfoque autónomo en su aprendizaje de la lengua.

Las creencias que tienen los estudiantes en torno a las seis cuestiones examinadas afectan y pueden inhibir su receptividad hacia el proceso de aprendizaje, específicamente cuando no hay acuerdo entre experiencia y enfoque de enseñanza. Cotteral sugiere la conveniencia de explorar y reflexionar sobre “los mitos” que esconden las creencias que los alumnos tienen sobre sí mismos y concluye con estas palabras:

By exploring the beliefs identified in this paper, learners and teachers can hope to construct a shared understanding of the language learning process and of the part they play in it. This awareness is an essential foundation of learner autonomy. (Cotteral 1995: 203).

En un trabajo posterior, Cotteral (1999) amplía el estudio de las creencias de los alumnos y sus implicaciones para el desarrollo de un aprendizaje autónomo. Añade nuevos factores a los que ya había considerado en la primera investigación y lo hace tomando en consideración aspectos que según los estudios de adquisición de segundas lenguas contribuyen a un aprendizaje efectivo de la lengua, como son el uso de estrategias y el sentido que el alumno tiene de su propia eficacia como aprendiente de lengua. La autora aplicó un cuestionario a un grupo de 131 alumnos de inglés con fines académicos, procedentes de 19 países diferentes, en la Universidad de Victoria, en Wellington. Las creencias de los estudiantes fueron investigadas de acuerdo a estas seis variables clave: papel del profesor, papel de la retroalimentación, percepción del alumno sobre su propia eficacia, estrategias importantes, comportamiento relacionado con estrategias y naturaleza del aprendizaje de la lengua.

Los resultados del estudio aportan conocimiento en referencia a la relación entre el tipo de creencias que mantienen los alumnos y el desarrollo de la autonomía. La mayoría de los estudiantes investigados están dispuestos a compartir con el profesor la responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje y, aunque reconocen como atributo del profesor su capacidad para mostrarles cómo aprender, consideran, a través de creencias relacionadas con el esfuerzo, la práctica, las oportunidades para usar la lengua o la retroalimentación, que en última instancia el éxito en el aprendizaje depende de su esfuerzo personal.

En cuanto al factor relacionado con la naturaleza del aprendizaje de la lengua, la mayoría de los alumnos sostiene creencias que expresan una comprensión adecuada de la tarea y, por tanto, potenciadoras de la autonomía: consideran que cometer errores forma parte del aprendizaje de la lengua, que las personas aprenden las lenguas de formas diferentes y que aprender una lengua requiere mucho tiempo. La disposición de los alumnos para la autonomía también se refleja en su conocimiento de las estrategias que la fomentan y en su voluntad para aceptar el uso de estrategias nuevas.

Sin embargo, las estrategias metacognitivas de evaluación del aprendizaje y control del propio progreso, consideradas centrales para el desarrollo de un aprendizaje efectivo, son dos comportamientos de muy limitada presencia entre los estudiantes. El examen detallado de los resultados sugiere que esta carencia en el uso de las estrategias de control y evaluación está relacionada con la falta de confianza expresada por los alumnos respecto a su propia capacidad. Aunque la mayoría de los estudiantes manifiestan creencias favorables a su capacidad general para aprender la lengua, esta confianza disminuye respecto a su capacidad para evaluar su trabajo y medir su progreso. Sara Cotteral (1999) subraya la importancia de que el profesor dedique en el aula tiempo y medios para identificar las creencias de los alumnos, de modo que pueda proporcionarles el entrenamiento adecuado para que desarrollen las capacidades y estrategias más propicias para su autonomía.

Otra aportación al conocimiento de las expectativas y creencias con las que los alumnos afrontan un aprendizaje autónomo es la investigación que White (1999) realiza entre estudiantes principiantes de japonés y español que afrontan por primera vez el aprendizaje autodirigido de una segunda lengua. A través de entrevistas, cuestionarios y otros procedimientos la autora lleva a cabo un estudio longitudinal con el que pretende averiguar cómo un grupo de alumnos (23 alumnos en la fase inicial y 19 en las fases finales) experimenta y articula su experiencia en un contexto de aprendizaje a distancia. Los estudiantes investigados tienen experiencia previa de aprendizaje de segundas lenguas, pero en el contexto convencional del aula, no de forma autodirigida. Tres son los constructos que emergen como centrales para comprender cómo estos estudiantes principiantes articulan su experiencia de aprendizaje de la lengua: la interfaz contexto-aprendiente y, por otro lado, dos constructos relacionados con las diferencias individuales de los alumnos, la tolerancia a la ambigüedad y el *locus* de control.

La creencia en la primacía de la dinámica que se establece entre el estudiante y el contexto emerge como un aspecto crítico del aprendizaje autodirigido. La interfaz entre alumno y contexto subraya la relación entre el estudiante y los materiales como el componente clave de la autoinstrucción. A través de la interacción e interrelación que se establece entre contexto y aprendiente, el alumno desarrolla sus habilidades de aprendizaje y se conoce como aprendiente, fomentando de este modo sus estrategias metacognitivas. Al mismo tiempo, los estudiantes deben aplicar sus recursos cognitivos para establecer con los materiales una relación de trabajo que los transforme en textos y fuente de aprendizaje significativos.

Este proceso de interacción entre alumno y contexto de aprendizaje está relacionado con otro de los constructos que emerge en la investigación de White (1999), el de tolerancia a la ambigüedad, entendido como la respuesta del estudiante a las sensaciones de incertidumbre o confusión que emergen a lo largo del proceso, de modo que no se conviertan en obstáculo para su progreso. Los aprendientes responden a la incertidumbre con tres tipos de respuestas: control afectivo, compromiso y búsqueda de apoyo externo. A su vez, la respuesta del alumno ante la ambigüedad está en relación con el tercer constructo con el que los estudiantes conceptualizan la experiencia, el *locus* de control, entendido como la orientación del alumno a atribuir el éxito o fracaso del aprendizaje a la creencia en su propia capacidad o bien a la creencia en que el proceso de aprendizaje es controlado por fuerzas externas.

El progreso en la experiencia de aprendizaje autodirigido produce en el alumno un desplazamiento del *locus* de control externo (interacción con el tutor, curso presencial) hacia el locus de control interno (motivación, persistencia). Sin embargo, los alumnos que tienen poca confianza en sí mismos y menor tolerancia a la ambigüedad mantienen su dependencia del *locus* de control externo y no llegan a adaptarse a la naturaleza del aprendizaje autodirigido.

El estudio de White (1999) sugiere que la adaptación del estudiante al entorno de aprendizaje autónomo, su disposición a aprender cómo aprender, depende no sólo de sus creencias, sino también de ciertas características individuales o



predisposiciones del alumno que determinan cómo éste experimenta y conceptualiza su aprendizaje de la lengua.

La relación entre las creencias de los estudiantes con las de sus profesores es objeto de estudio de la investigación llevada a cabo por Kern (1995). El autor aplica el cuestionario BALLI a un grupo de estudiantes universitarios (288 alumnos) de francés como segunda lengua en Estados Unidos y a sus doce profesores. El objetivo de su estudio es considerar las creencias de un grupo de alumnos principiantes de francés L2 con las de sus profesores y con las de alumnos de investigaciones precedentes, concretamente con las de los alumnos investigados por Horwitz (1988). A la hora de calibrar los resultados del estudio en cuanto a la relación entre las creencias de alumnos y profesores, la primera e importante consideración a tener en cuenta es que los resultados varían según cuál sea la unidad de análisis considerada.

Desde una perspectiva global, al comparar la tendencia de las ideaciones de los estudiantes como grupo con las de los profesores, parece haber bastante semejanza en las creencias que unos y otros tienen sobre el aprendizaje de la lengua. Sin embargo, al considerar al alumno individualmente como unidad de análisis y comparar sus creencias específicas con las de su propio profesor, las diferencias aumentan considerablemente.

En este último caso, los aspectos en los que más distancia se aprecia entre las creencias de los alumnos y las de los profesores son la corrección de errores, la pronunciación y el aprendizaje de reglas de gramática. En estos tres grupos de creencias las diferencias entre alumnos y profesores contrastan más al final de curso que al principio del mismo; esta evolución puede ser un indicador de la escasa influencia que, en los ámbitos señalados, tienen las creencias de los profesores sobre las de los alumnos.

Probablemente, la toma de conciencia sobre los propios errores y de la dificultad para dejar de cometerlos influye en el refuerzo de las creencias acerca de la importancia de la corrección; la importancia dada por los estudiantes a una excelente pronunciación contradice también las creencias manifestadas por los profesores al respecto o puede que las prácticas del profesor no reflejen con precisión sus creencias personales acerca de este tema; en cuanto a la importancia que conceden los alumnos al aprendizaje de abundantes reglas de gramática, a diferencia de sus profesores, parece que otros factores -libro de texto, materiales, prácticas del aula, creencias de los compañeros, autoconocimiento del alumno como aprendiente u otros aspectos relacionados con sus experiencias previas de aprendizaje- se imponen en sus percepciones con más fuerza que las creencias sostenidas por el profesor.

Por otro lado, al estudiar las respuestas por secciones, relacionando cada sección de alumnos con su profesor, el análisis de los datos revela que la dirección del cambio en las creencias de los estudiantes depende en buena medida del profesor, pues aparecen variaciones para cada sección en las relaciones entre creencias de los alumnos y creencias del profesor que se explican en referencia a aspectos como la personalidad del profesor, el estilo de enseñanza, las prácticas de evaluación o la selección y desarrollo de las

actividades. Otra posible explicación de esta variación reside en la posible contradicción entre las creencias personales del profesor y el programa educativo que debe llevar a cabo.

Teniendo en cuenta estos resultados, Kern (1995) concluye que lo que realmente importa no es lo que el profesor dice, sino qué y cómo evalúa. Ese es el mensaje que recibe el alumno sobre en qué consiste el aprendizaje formal de una segunda lengua. El estudio sugiere, además, la necesidad de estudiar las creencias de cada alumno individualmente, mediante métodos etnográficos que puedan dar cuenta de los aspectos idiosincrásicos y socioculturales que las conforman.

A partir de la consideración del aprendiente de lenguas en su dimensión individual y social -según lo contempla el *Marco común europeo de referencia*- y desde la convicción de que es relevante conocer las ideaciones del alumno por tratarse de factores que condicionan la experiencia de aprendizaje de la segunda lengua y el modo de abordarla, Ramos Méndez (2005) realiza un estudio etnográfico del pensamiento de un grupo de universitarios alemanes en torno a su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas. Su fuente de datos son los diarios de aprendizaje de los alumnos guardados durante un curso intensivo de español y las entrevistas semiestructuradas que mantuvo con ellos.

Considerando la influencia que tienen en las creencias de los alumnos las experiencias previas de aprendizaje de la segunda lengua y los procesos de socialización, la autora contrasta las creencias de los estudiantes con el “clima pedagógico” de la enseñanza de segundas lenguas en Alemania; con este fin realiza un estudio previo del pensamiento de un grupo de profesores de segundas lenguas de la etapa de secundaria. El estudio, cuyos resultados dan cuenta de una amplia gama de creencias de los alumnos en relación con su proceso de aprendizaje de la segunda lengua, pone de relieve la importancia de conocer las creencias con las que los estudiantes de lenguas extranjeras abordan sus procesos de aprendizaje, a fin de acercar el aprendizaje y la enseñanza a sus verdaderas necesidades dentro y fuera del aula.

#### **1. 4. CONCEPTOS PARA LA EXPLORACIÓN DE LA METACOGNICIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE L2**

En este apartado nos alejamos de la subjetividad de los alumnos y enfocamos el estudio de su pensamiento desde constructos externos que nos aportan recursos conceptuales para explorar y, por tanto, para comprender y explicar, el dinamismo y complejidad de la metacognición de los estudiantes de segundas lenguas.

Nos parece idóneo presentar el modelo teórico desarrollado por Mantle-Bromley (1995) sobre la teoría de las actitudes, pues establece la relación, frecuentemente aludida en este trabajo, entre creencias y características personales del alumno y da una explicación coherente del funcionamiento

integrado de las creencias en las diferencias individuales. La indagación que lleva a cabo el estudio de Mantle-Bromley sobre las creencias es un componente más de una investigación diseñada con el fin de mejorar las actitudes de estudiantes de francés y español como segunda lengua hacia los hablantes y cultura de la lengua meta.

Los alumnos que son objeto de la investigación siguen clases de cultura que incluyen en su diseño la teoría del cambio de actitudes. En una de las fases de la investigación, Mantle-Bromley (1995) aplica el cuestionario BALLI para conocer las creencias iniciales que los alumnos aportan a la experiencia de aprendizaje de la lengua. El conocimiento de estas creencias es considerado por la autora como requisito previo para acometer cualquier tipo de intervención, pues, como queda patente en los resultados del estudio, muchos estudiantes llegan al aula con ideas infundadas sobre el aprendizaje de la lengua que pueden convertirse en un obstáculo para su progreso y continuidad.

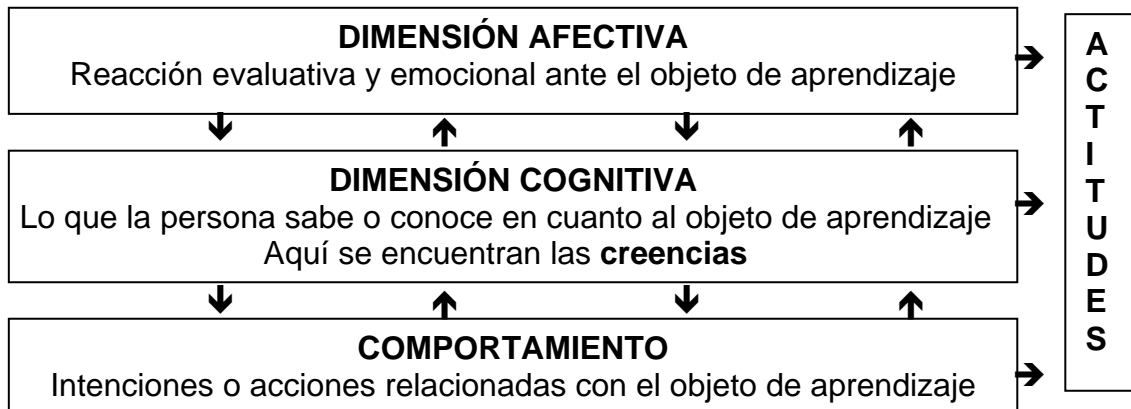
El argumento de partida de la autora, para presentar su teoría, es que la influencia que tienen las actitudes sobre el esfuerzo que los estudiantes deben invertir para aprender otra lengua requiere que los profesores tengan una comprensión clara de las actitudes y creencias de los alumnos, a fin de que en el aula puedan tratar estas cuestiones mediante la elaboración y aplicación de métodos que promuevan el cambio de actitudes.

De acuerdo con el modelo que desarrolla la autora, las actitudes tienen tres componentes: afectividad, cognición y comportamiento. El componente afectivo de las actitudes lo constituyen las reacciones emocionales y evaluativas hacia el objeto de aprendizaje. Por ejemplo, el grado de aprecio que muestran los estudiantes hacia los hablantes de la lengua meta es expresión de su actitud hacia esas personas. Las investigaciones llevadas a cabo sobre esta dimensión de las actitudes dejan fuera de toda duda su incidencia en los niveles de logro de los aprendientes y en su voluntad para continuar con el estudio de la lengua.

La cognición se refiere a lo que la persona sabe acerca del objeto de aprendizaje. La autora emplea el término “saber” (o conocer) en un sentido amplio, no referido al conocimiento de hechos o verdades. Cualquier creencia puede considerarse una cognición. Las creencias que sostiene el alumno acerca del aprendizaje de la lengua pueden impedir su progreso y afectar a sus actitudes y comportamientos. Las creencias representan un aspecto poco conocido del alumno y para el que la autora reclama la necesidad de más estudios. El nivel actitudinal del comportamiento tiene que ver con las intenciones o acciones relacionadas con el objeto de aprendizaje. Estos tres componentes conforman el conjunto de las actitudes hacia el aprendizaje de la lengua.

Afectividad, cognición y comportamiento, los tres componentes de las actitudes, están interrelacionados al mismo nivel y en esta interrelación se fundamenta la teoría del cambio de actitudes, puesto que una disonancia o desacuerdo entre estas tres dimensiones o entre dos de ellas produce el

cambio en el nexo que las une. Ramos Méndez (2005) esquematiza de este modo el modelo teórico de Mantle-Bromley (1995):



Ramos Méndez (2005: 38)

El modelo pone de relieve, por tanto, que entre actitudes, creencias y comportamiento se establece un vínculo lógico. Teóricamente, los estudiantes con actitudes positivas y creencias realistas, bien informadas, acerca del aprendizaje de la lengua, tendrán un comportamiento más efectivo que los estudiantes con actitudes negativas y creencias infundadas.

A la luz de los resultados, Mantle-Bromley apela al papel esencial del profesor para crear el clima afectivo adecuado y para reconducir las actitudes y creencias de los alumnos. Sin la intervención del profesor, probablemente, no se daría el cambio en las actitudes del alumno e incluso dichas actitudes podrían evolucionar negativamente y sin una atmósfera positiva de aprendizaje, los estudiantes pueden obtener poco o ningún provecho de una innovación curricular. Teniendo en cuenta que los alumnos llegan al aula con actitudes, creencias y expectativas que pueden ser perjudiciales para su progreso, la autora recomienda incorporar al currículum procedimientos que posibiliten el cambio de sus actitudes y llevar a cabo investigaciones que detecten si dichos procedimientos son efectivos para producir la alteración de sus creencias. Mantle-Bromley insiste en que este cambio es posible con estas palabras:

If we attend to the affective and cognitive components of student's attitudes as well as develop defendable pedagogical techniques, we may able to increase both the length of time students commit to language study and their chances of success in it. (Mantle-Bromley 1995:383)

El concepto de conocimiento metacognitivo ha sido desarrollado para su aplicación al aprendizaje de segundas lenguas, fundamentalmente, a través de las publicaciones de Wenden (1986a, 1986b, 1987b, 1991, 1995, 1998, 1999, 2001, 2002). En uno de sus primeros trabajos publicados (1986a:4), la autora afirma que los alumnos deben tener oportunidades para “pensar acerca de su proceso de aprendizaje”, de modo que puedan ser conscientes de sus creencias y de cómo éstas afectan a su modo de aprender. Esta actividad reflexiva a la que en sentido general la psicología cognitiva se refiere como “metacognición” es un elemento esencial para promover el control del estudiante sobre el proceso de aprendizaje.

A pesar de que el conocimiento metacognitivo de los alumnos es reconocido en la bibliografía especializada como esencial para el uso efectivo de las estrategias de aprendizaje y por los profesores como clave para los procesos de regulación, Wenden (2001) subraya que es una diferencia individual del aprendiente poco conocida y a la que se ha prestado poca atención hasta el presente.

La necesidad de conocer lo que los alumnos “creen que hacen” y cuáles son sus razones para hacerlo es defendida por Bruner (1991, 1997) como requisito para promover la responsabilidad del alumno sobre su propio aprendizaje y pensamiento. En este proceso, la reflexión ayuda al estudiante a tomar conciencia del papel mediador que ejercen las creencias entre su mundo interior y el proceso de aprendizaje, puede empezar a “pensar sobre su pensamiento” y reconocer las teorías que sostiene sobre su mente y sobre cómo ésta funciona.

La metacognición es un antídoto contra la inconsciencia de lo automático, una forma de actividad mental que aporta argumentos epistemológicos sobre cómo conocemos. Mediante la reflexión el estudiante vuelve su atención hacia lo aprendido y le da sentido. La meta para un dominio global del aprendizaje es el alumno “pensador” o “metacognitivo”, consciente de sus propios procesos de pensamiento, que articula un modelo de aprendizaje que le ayuda a comprender su experiencia y que es tan consciente de cómo desarrolla su aprendizaje como de la materia aprendida (Bruner 1997).

Los alumnos de distintas edades y con diferentes niveles de competencia han adquirido cierto conocimiento acerca de qué es aprender y este conocimiento adquirido influye en su manera de abordar el aprendizaje y en las expectativas que tienen respecto al resultado de su esfuerzo. Ese “conocimiento acerca del aprendizaje” desarrollado por el alumno es, expresado de manera simplificada, lo que Wenden (1998: 515) entiende por conocimiento metacognitivo. La autora conceptualiza el conocimiento metacognitivo, ciñéndose estrechamente a la teoría del desarrollo de la cognición social del psicólogo J. H. Flavell (véase Ramos Méndez 2005, Wenden 1991,1998) y de acuerdo con su visión social de la cognición, que Wenden hace extensiva a los procesos del aula de segundas lenguas, adopta la siguiente definición:

Metacognitive knowledge is the specialized portion of a learner's acquired knowledge base (Flavell, 1979) which consists of what learners know about learning, and to the extent a learner has made distinctions, language learning. (Wenden 1999: 435)

Este cuerpo de conocimiento que tiene el alumno sobre qué es el aprendizaje en general y, en su caso, el aprendizaje de la lengua en particular, puede ser adquirido, como ocurre con otros procesos de socialización, consciente o inconscientemente y queda almacenado en la memoria a largo plazo. Wenden (1991) considera que el conocimiento metacognitivo del aprendiente de segundas lenguas incluye creencias, percepciones y conceptos adquiridos.

Como subcomponente del conocimiento metacognitivo, las creencias del estudiante pueden describirse con las mismas características que identifican el conocimiento metacognitivo, sin embargo, aunque el término creencias del

aprendiente tiende a utilizarse como intercambiable con el de conocimiento metacognitivo, Wenden (1991, 1998, 1999) precisa que las creencias están relacionadas con los valores que les atribuye el alumno e implican un compromiso que no está presente en el conocimiento. Este vínculo entre creencias y valores puede apreciarse de forma notoria en las creencias que condicionan las actitudes del alumno hacia la autonomía (creencias sobre su propio papel y capacidad), altamente evaluativas.

Finalmente, la autora distingue el conocimiento metacognitivo y las estrategias metacognitivas como componentes complementarios de la noción más general de metacognición. Mientras que el conocimiento metacognitivo se refiere a la información que los alumnos adquieren acerca de su aprendizaje, las estrategias metacognitivas (planificación, control y evaluación), son capacidades generales mediante las cuales los alumnos gestionan y regulan su proceso de aprendizaje. El desarrollo por parte del estudiante de este tipo de estrategias es denominado en la bibliografía como autorregulación, autodirección o autonomía (Wenden 1998, 1999).

Wenden (1991, 1998) caracteriza el conocimiento metacognitivo a través de los siguientes rasgos:

- Estable. El conocimiento del alumno acerca de su proceso de aprendizaje permanece almacenado en su memoria a largo plazo y es adquirido a través de la experiencia en contextos formales e informales.
- Expresable. Los alumnos son capaces de hablar sobre sus creencias, activándolas deliberadamente o de forma automática.
- Falible. Lo que el alumno conoce sobre el proceso de aprendizaje no siempre es correcto, puede estar basado en creencias de la sabiduría popular, sin ningún fundamento empírico.
- Interactivo. El conocimiento metacognitivo puede utilizarse para analizar tareas y objetivos, puede influir en la elección de estrategias o ser utilizado para evaluar el proceso de aprendizaje.
- Es un conocimiento que se desarrolla tempranamente.
- Forma un sistema de ideas relacionadas (pueden ser ideas que el alumno acepta sin cuestionarlas o que ha validado a través de su experiencia).
- Es la representación abstracta de la experiencia del aprendiente.

Siguiendo de cerca el trabajo de Flavell, la autora clasifica en tres tipos el conocimiento metacognitivo (Wenden 1991, 1998, 2001):

1. Conocimiento personal. Se refiere al conocimiento general que los alumnos han adquirido acerca de qué condiciones favorecen o dificultan el aprendizaje humano. En el ámbito del aprendizaje de la segunda lengua, el conocimiento personal hace referencia a los factores afectivos y cognitivos que pueden inhibir o facilitar la adquisición de la lengua (las diferencias individuales del alumno). Incluye también el conocimiento que el alumno tiene acerca de sí mismo como aprendiente. El conocimiento adquirido sobre cómo estos factores se relacionan con su experiencia de aprendizaje es también una forma de conocimiento personal y puede influir en la

formación de su autoconcepto como estudiante de lengua. El conocimiento personal del alumno abarca el ámbito de sus creencias sobre su eficacia para el aprendizaje de la lengua de modo general, sobre su competencia en relación con un área específica o sobre su capacidad para lograr determinados objetivos de aprendizaje.

2. Conocimiento estratégico. Es el conocimiento general que tiene el alumno sobre estrategias, en qué consisten, por qué son útiles, cuándo y cómo utilizarlas. Incluye también el conocimiento sobre cómo abordar de forma más efectiva el aprendizaje de la lengua, es decir, principios generales acerca del aprendizaje de la lengua que pueden orientar la elección que hace el alumno de sus estrategias (por ejemplo, "la práctica es importante").
3. Conocimiento de la tarea. Se refiere al conocimiento que necesita el estudiante sobre los procedimientos necesarios para llevar a cabo la tarea con éxito. El alumno necesita conocer el propósito de la tarea, su naturaleza y exigencias. Saber si la tarea responde a sus necesidades de aprendizaje, diferenciar el tipo de tarea de que se trata y disponer de información acerca del esfuerzo y habilidades requeridas son tres aspectos fundamentales para poder desarrollar la tarea eficazmente.

Sería lógico ver el conocimiento estratégico como un subcomponente del conocimiento de tarea, pero teniendo en cuenta su papel central en el proceso de aprendizaje, la autora opta por clasificarlo como un tipo específico. Por otro lado, Wenden (1998) señala la importancia de diferenciar el conocimiento de la tarea del conocimiento del ámbito -el que el alumno utiliza para determinar el conocimiento que le guiará en la ejecución de una tarea específica-, que se refiere a lo que el alumno sabe acerca del tema de aprendizaje y del discurso que le transmite esta información. No forma parte del conocimiento metacognitivo. Es un conocimiento conceptual y factual que en el caso del aprendizaje de la lengua se concreta en aspectos como el conocimiento del vocabulario y el conocimiento del mundo que necesita el alumno para realizar la tarea (comprender un texto escrito, por ejemplo). Ambos tipos de conocimiento, metacognitivo y del ámbito, son esenciales para que el aprendiente elabore su comprensión de la tarea y planifique su aprendizaje.

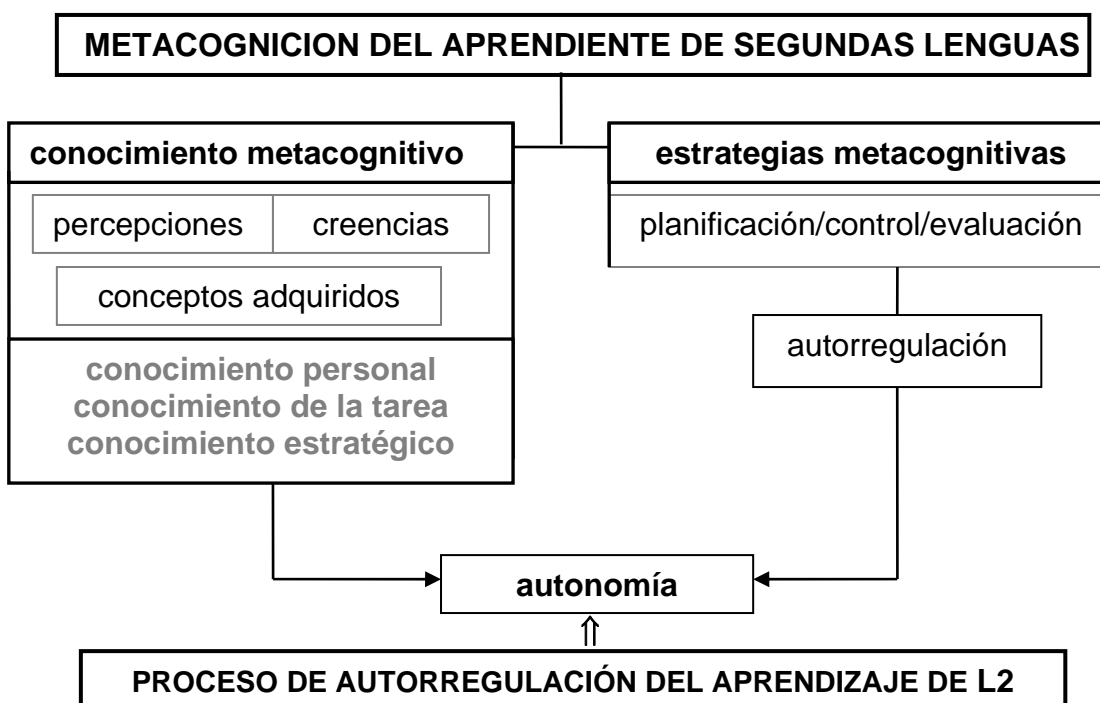
El conocimiento del propósito de la tarea y de sus exigencias juega un papel relevante en la planificación del aprendizaje. Tras revisar algunas teorías sobre el aprendizaje, Wenden (1998) subraya que la decisión de aprender es el resultado de una evaluación, en términos de coste-beneficio, que sopesa la percepción del alumno sobre las exigencias y propósitos de la tarea en referencia a la estructura de sus objetivos, a su nivel de competencia y a su autoconcepto. Si la evaluación es positiva, el alumno activa los procesos de aprendizaje y se orienta a la consecución de metas. En cambio, si la evaluación es negativa, selecciona estrategias que le ayuden a minimizar su falta de habilidad o a evitar la tarea por completo.

Es un proceso basado, por tanto, en dos de las categorías del conocimiento metacognitivo del alumno, su conocimiento personal y su conocimiento de la tarea y pone de relieve la influencia del conocimiento metacognitivo adquirido por el alumno acerca de sí mismo como aprendiente en la elección de sus objetivos y criterios para evaluar los resultados de su aprendizaje. La autora,

por tanto, establece vínculos de gran interés para la investigación entre las diferencias individuales y la autorregulación de la metacognición de los alumnos.

La influencia del conocimiento metacognitivo en las tres fases de la autorregulación del aprendizaje (planificación, control y evaluación) es crítica (Wenden 1998). Teniendo en cuenta que la autorregulación se refiere al proceso mediante el cual el alumno planifica cómo abordar la tarea con los medios que le ayudan a ejecutarla eficazmente, Wenden subraya que sin el contacto con la base del conocimiento que tiene el alumno acerca de su aprendizaje, las estrategias metacognitivas (consideradas esenciales para la autorregulación), serían débiles, es decir, tienen que funcionar siempre de manera contextualizada (Wenden 1995).

El conocimiento metacognitivo es, por tanto, un prerrequisito para el desarrollo de los procesos de autorregulación (base de las fases de planificación y control) y, en la medida en que ayuda al alumno a autorregular su aprendizaje, promueve su participación activa en el proceso y contribuye, por consiguiente, al desarrollo de su autonomía. Los estudios sobre el tema revisados por Wenden (1998) señalan que el conocimiento metacognitivo caracteriza el modo de abordar el aprendizaje de los aprendientes expertos, mejora los resultados del aprendizaje y promueve la calidad y rapidez de la actividad cognitiva de los estudiantes. En la siguiente figura, representamos en esquema los componentes de la metacognición del alumno de segundas lenguas, según la concibe Wenden, así como el proceso de autorregulación que promueve:



El ciclo de autorregulación descrito por Wenden y las relaciones que la autora establece entre conocimiento metacognitivo y motivación revisten gran interés para enriquecer la comprensión de esta investigación. Una de las características del estudiante autónomo es su capacidad para aplicar el



conocimiento adquirido, y sus habilidades, a nuevos contextos. En relación con esta función de transferencia del aprendizaje, se manifiestan dos atributos del conocimiento metacognitivo: es motivador –activa en el alumno el proceso de autorregulación- y se orienta cognitivamente –conforma y guía ese proceso. Son resultados sobre las características del conocimiento metacognitivo que refuerzan el valor de incluir en las tareas de aprendizaje objetivos para ayudar al alumno a saber aprender (Wenden 1998), de modo que este contenido pedagógico sea parte integral del programa de aprendizaje de la lengua (1986a).

En este sentido, Wenden (1991) pone de relieve la necesidad de que el alumno tome conciencia de sus conocimientos adquiridos y destaca la importancia del papel de la reflexión para poder controlar el proceso de aprendizaje. La autora plantea el beneficio de un enfoque de aprendizaje reflexivo que combine el entrenamiento en estrategias de aprendizaje y la toma de conciencia sobre el valor y sentido de su uso, puesto que sin un cambio interior de toma de conciencia que acompañe la habilidad para usar las técnicas de autoaprendizaje, difícilmente podrá lograrse una verdadera autonomía. Es decir, no basta con que el aprendiente sea mentalmente activo (use estrategias cognitivas) y tenga capacidad de autodirección (planificación, control, evaluación), sino que también debe ser consciente de su proceso de aprendizaje de la lengua. Este es el “software” necesario para el aprendizaje autónomo (Wenden 1995).

La autora hace dos sugerencias finales, la primera en referencia a la necesidad de que el profesor conozca las creencias y el conocimiento adquirido por sus alumnos acerca del aprendizaje de la lengua, a fin de determinar cómo perciben su proceso de aprendizaje y cuál es el fundamento lógico que subyace a su modo de abordar el aprendizaje. La segunda propuesta sugiere al docente la aplicación de un enfoque de aprendizaje de la lengua reflexivo y autodirigido que, más allá de atribuir al profesor el papel de fijar metas para el desarrollo de la autonomía lingüística, fomente el conocimiento del estudiante acerca de su propio aprendizaje, de modo que pueda convertirse en aprendiente autónomo de la lengua meta. La trascendencia de la implicación didáctica de este proceso la resume Wenden con estas palabras:

What will be significant, then, is that it is the learners who will be making the final decisions regarding how to learn more efficiently and how best to improve their learning outcomes. (Wenden 1998: 531)

El control del alumno sobre su proceso de aprendizaje tiene derivaciones esenciales para el afianzamiento de las creencias positivas del alumno acerca de su conocimiento personal y sobre su propia capacidad como aprendiente y, por tanto, sobre su motivación. En este sentido, Wenden (1991) insiste en que las actitudes del alumno hacia su propio papel y capacidad como aprendiente determinan su disposición para la autonomía.

La puesta en práctica de estos procesos requiere del profesor una preparación metodológica y actitudinal que implica un cambio de percepción de su propio papel (Wenden 2002). El entrenamiento en el diseño y aplicación de procedimientos efectivos para el desarrollo del alumno, con ser esencial, no es

suficiente. Los profesores necesitan desarrollar una comprensión nueva de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que tenga en cuenta también la autonomía del profesor. En esta misma línea insiste Little (1995) al sugerir que puesto que el aprendizaje se genera en la interacción y lo que caracteriza la interacción es la interdependencia, el desarrollo de la autonomía de los alumnos presupone la de los profesores.

En relación con esta reflexión sobre el alcance del rol que desempeñan alumno y profesor, Ramos Méndez (2005: 48) considera “de carácter programático” la postura expresada por Wenden en referencia al valor de la implicación del alumno como eje central del proceso de aprendizaje, y Martín Peris (1993) hace una certera valoración de las implicaciones que tiene sobre la distribución de los papeles de alumno y profesor la inversión que se ha producido en los últimos años en la relación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, caracterizando la enseñanza como “subsidiaria del aprendizaje” (1993: 178). Los principios que sustentan esta investigación se identifican, sin género de duda, con la posición expresada por estos autores.

Teniendo en cuenta las aportaciones de J. H. Flavell y A. Wenden al estudio de la metacognición y los resultados de su propia investigación, Yang (1999) propone un constructo para el estudio de las creencias del alumno de segundas lenguas que nos parece de interés porque está compuesto de dos dimensiones que organizan la relación entre conocimiento metacognitivo y motivación: la dimensión metacognitiva se refiere a las creencias metacognitivas del alumno (o conocimiento metacognitivo) acerca del aprendizaje de la segunda lengua e incluye los siguientes componentes:

- Lo que los estudiantes saben acerca de sí mismos como aprendientes de segundas lenguas (capacidad para la lengua, aptitud, estilo de aprendizaje, personalidad y rol social en el entorno de aprendizaje de la segunda lengua).
- Lo que los alumnos piensan acerca de la tarea de aprendizaje de la segunda lengua (la cuestión general de la aptitud para el aprendizaje de la lengua, la naturaleza de la lengua y la dificultad en el aprendizaje de la lengua).
- Lo que creen los alumnos sobre cómo se aprende mejor una lengua segunda o extranjera (el conocimiento acerca de estrategias de aprendizaje).

La dimensión relativa a la motivación remite a las creencias que tiene el alumno sobre los aspectos que orientan su energía en el aprendizaje de la segunda lengua e incluye tres componentes:

- Las creencias del estudiante sobre su capacidad para aprender una segunda lengua y sus expectativas acerca de los resultados o dificultad de la tarea de aprendizaje.
- Sus metas de cara al aprendizaje de la segunda lengua, así como sus creencias acerca de la importancia, utilidad e interés de la tarea de aprendizaje.

- Las reacciones emocionales del alumno ante el aprendizaje de la segunda lengua.

Con el fin de comprender en toda su complejidad el área de las creencias que configuran el pensamiento del alumno acerca del aprendizaje de la lengua, Benson y Lor (1999) proponen diferenciar tres niveles de análisis: concepción, creencia y manera de abordar el aprendizaje. El concepto de concepciones sobre el aprendizaje de la lengua es propuesto como una categoría de nivel superior que condiciona las creencias específicas del alumno y la noción de maneras de abordar el aprendizaje se propone como una categoría que describe el nivel en el que las creencias se manifiestan en un contexto específico.

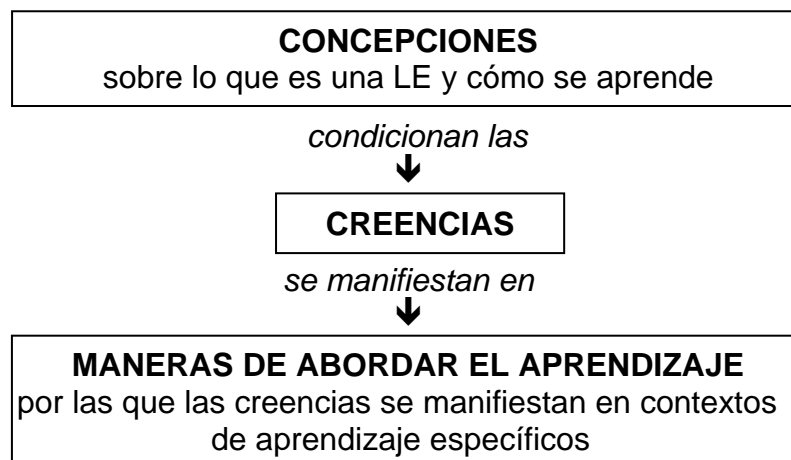
Los autores cuestionan la noción de creencia tal como ha sido tratada en los estudios sobre adquisición de segundas lenguas por su tendencia a describir sus atributos independientemente del contexto en el que las creencias se hacen específicas, por su inadecuación, por tanto, para captar la complejidad del pensamiento del alumno.

A partir de la exploración de las creencias de un grupo de universitarios (estudiantes de inglés como segunda lengua en la Universidad de Hong Kong), los autores pretenden explorar si es posible identificar las concepciones del alumno sobre el aprendizaje de la lengua como categoría de nivel superior que condiciona las creencias y si las maneras de abordar el aprendizaje ayudan a comprender la funcionalidad de las creencias en un contexto determinado. Con este fin, Benson y Lor (1999) describen su comprensión de estos conceptos en base a la revisión de estudios que llevan a cabo y los ilustran con sus propios resultados.

Los autores distinguen, en primer lugar, dos niveles de representación en el pensamiento del estudiante: concepción y creencia. Las concepciones sobre el aprendizaje tienen que ver con lo que el alumno piensa que son los objetos y procesos de aprendizaje, mientras que las creencias se conciben como lo que el alumno cree que es verdad acerca de dichos objetos y procesos, presupuesta cierta concepción del alumno acerca de lo que son esos objetos y procesos. Por otro lado, las concepciones sobre el aprendizaje caracterizan el pensamiento del estudiante a un nivel de abstracción superior al de las creencias. Mientras que las creencias pueden ser inferidas más o menos directamente a partir de los datos, las concepciones sobre el aprendizaje remiten a un nivel de análisis de relaciones más complejo y global.

Además, las concepciones sobre el aprendizaje pueden organizarse jerárquicamente. A su vez, tanto creencias como concepciones se relacionan con el contexto y son sensibles al mismo. Podemos considerar, según estos autores, que las creencias se manifiestan en las maneras de abordar el aprendizaje y la noción de concepción sobre el aprendizaje ayuda a clasificar las creencias del aprendiente, mientras que la noción de manera de abordar el aprendizaje constituye el nivel en el que concepciones y creencias funcionan y se expresan. Las maneras de abordar el aprendizaje (las estrategias) son funcionales en un contexto de aprendizaje determinado y están condicionadas

por la gama de concepciones de que dispone el estudiante en un momento dado. El modelo de Benson y Lor es sintetizado por Ramos Méndez (2005) en el siguiente esquema:



Ramos Méndez (2005:51)

Las concepciones constituyen, como queda reflejado en este esquema, el nivel superior y de mayor abstracción de la representación y condicionan las creencias. La noción de concepciones sobre el aprendizaje de la lengua ayuda a clasificar jerárquicamente las creencias inferidas directamente de los datos. La noción de maneras de abordar el aprendizaje representa el nivel de mayor concreción y ayuda a comprender la funcionalidad de las concepciones y creencias y los modos en que éstas pueden abrirse al cambio.

Los autores subrayan que las maneras de abordar el aprendizaje expresan la elección de un modo viable de afrontar el entorno de aprendizaje y predisponen para el uso de estrategias en una tarea y contexto determinados. Esta observación condiciona el estatus de las creencias del alumno que están siempre contextualizadas en relación con alguna actividad o situación de aprendizaje, de modo que las creencias que articulan los estudiantes no se mantienen necesariamente en todas las circunstancias, sino que pueden verse más bien como recursos cognitivos de los que se sirve el alumno para dar sentido y afrontar el contenido y contextos específicos de aprendizaje.

Del mismo modo, las concepciones que tiene el alumno respecto al aprendizaje de la lengua no son cualidades inherentes de su pensamiento o de los objetos de aprendizaje, sino que tienen un carácter relacional. Aunque los estudiantes tienen determinadas concepciones de la realidad de aprendizaje en relación con ciertos problemas o situaciones, no mantienen estas concepciones en todas las circunstancias.

Los resultados del estudio permiten a los autores observar que las concepciones sobre el aprendizaje de la lengua pueden organizarse jerárquicamente en términos de una distinción básica entre concepciones cuantitativas y cualitativas. Las primeras implican una visión de la lengua como acumulación de contenidos que deben ser aprendidos, mientras que las segundas conciben la lengua como un entorno al que el estudiante debe

responder para aprender. La concepción cuantitativa pone el énfasis en el proceso de recogida, absorción y asimilación, en “saber cosas”, mientras que la concepción cualitativa incide en el proceso de dar sentido a un entorno nuevo y pone de relieve la comprensión y el cambio personal, la “calidad” antes que la cantidad.

Sin embargo, aunque la bibliografía especializada valora las concepciones cualitativas sobre el aprendizaje como superiores a las cuantitativas, Benson y Lor sostienen que la funcionalidad de las concepciones cuantitativas o cualitativas debe evaluarse de acuerdo con los requerimientos del contexto específico de aprendizaje.

Identifican en el estudio tres ámbitos de creencias: creencias acerca del aprendizaje de la lengua, creencias acerca de uno mismo y creencias acerca de la situación de aprendizaje. Las creencias acerca del aprendizaje de la lengua son expresadas por los alumnos de forma prescriptiva (qué debe hacer el alumno para aprender una lengua o qué condiciones deben darse para el aprendizaje), mientras que las creencias acerca de uno mismo y sobre la situación de aprendizaje aparecen relacionadas con el contexto específico de aprendizaje. Es decir, las creencias sobre el aprendizaje de la lengua, aunque también están condicionadas por el contexto, se expresan generalmente como verdades generales acerca del proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

Los resultados de la investigación de Benson y Lor (1999) dan cuenta de que la concepción del estudiante sobre qué es y cómo se aprende una segunda lengua influye en sus creencias y en sus estrategias. De su estudio, los autores extraen una implicación didáctica de calado:

teachers need to know not only what their learners believe about language learning, but also whether their beliefs are functional or dysfunctional and how dysfunctional beliefs can be modified (...) we would suggest that in order to modify beliefs, the learner must also modify the underlying conceptions on which they are based and pay attention to the context in which they function. (Benson y Lor 1999:471)

Queda por precisar el modo en que pueden cambiarse dichas concepciones. Una revisión crítica del modelo de Benson y Lor (1999), la ofrece Ramos Méndez (2005). La autora presenta el modelo de Abraham y Van (1987) como precedente del modelo teórico que acabamos de presentar, y los compara, aunque Benson y Lor no se refieren al mismo.

Un aspecto recurrente en los estudios revisados sobre creencias del aprendiente de lenguas es la alusión al cambio de las mismas cuando se consideran perjudiciales para el aprendizaje. Sobre este tema hacemos algunas consideraciones a continuación.

El modelo de exploración de las ideaciones del estudiante propuesto por Benson y Lor (1999), como acabamos de ver, así como el modelo de Mantle-Bromley (1995) consideran la naturaleza dinámica de las creencias y actitudes del aprendiente de segundas lenguas y Wenden (1991) sugiere un plan de acción para el cambio de las creencias y actitudes del alumno. Aun cuando su carácter altamente estable es uno de los rasgos con que son descritas las

ideaciones (Wenden 1991), en los estudios sobre el pensamiento del alumno de lenguas no faltan las referencias a la necesidad de modificar las creencias que perjudican su aprendizaje: Benson y Lor (1999), Cotterall (1999), Horwitz (1987), Mantle-Bromley (1995), Mori (1999), Yang (1999), entre otros; ni tampoco a resultados que dan razón de su modificación: Mori (1999), White (1999), Kern (1995), Kalaja (2003), entre otros.

Otros autores argumentan que la misma diversidad que caracteriza los sistemas de creencias (Ferreira Barcelos y Kalaja 2003), de forma específica su dependencia del contexto y de la situación (Benson y Lor 1999, Sakui y Gaies 1999), refinada por una metodología de estudio sensible al contexto como es el análisis del discurso (Ferreira Barcelos 2003, Kalaja 2003, Kramsch 2003), encierra su potencialidad de cambio. En la práctica -teniendo en cuenta la influencia de las creencias del estudiante en su modo de hacer frente a la experiencia de aprendizaje, y que con cierta frecuencia estas creencias no le facilitan la tarea-, la forma que parece más certera para inducir el cambio en las ideaciones del alumno es el entrenamiento específico. Esta es la propuesta de autores como Cotterall (1995, 1999), Ramos Méndez (2005), Riley (1997) o Wenden (1986a, 1991, 1998), entre otros.

La investigación de Kalaja (2003) capta la variación de las creencias de los estudiantes de segundas lenguas respecto a sus expectativas de éxito. La autora sitúa su estudio en el marco de la psicología del discurso y considera las creencias como propiedades del discurso, como acciones ejecutadas mediante la lengua con motivo de una conversación o producción escrita. Kalaja analiza las creencias de un estudiante que está a punto de pasar un examen de inglés como lengua extranjera, organizado por las autoridades finlandesas en el último curso de la enseñanza secundaria. El examen se considera de alto riesgo porque superarlo supone tener acceso a la educación superior y no superarlo es un obstáculo para lograr ese fin. La autora recoge los datos a través del diario que escribe el alumno y de las discusiones que mantiene en grupo sobre este tema con otros dos estudiantes.

Paula Kalaja (2003) documenta dos tipos de cambio: una variación de las expectativas del estudiante de una ocasión a otra (como evidencia también White 1999), a lo largo del tiempo, y un cambio de las mismas dentro de una misma situación. En el marco de la aproximación discursiva a su análisis, Kalaja interpreta la variación de las expectativas de éxito del alumno como expresión del carácter situado, construido y retóricamente organizado de las creencias.

En el mismo marco teórico que Kalaja (la aproximación discursiva al estudio de las creencias), se sitúa el estudio de Kramsch (2003). La autora estudia las metáforas de los estudiantes acerca del aprendizaje de las segundas lenguas no como productos verbales que expresan el pensamiento del alumno, sino desde la perspectiva del proceso por el que los alumnos atribuyen opiniones y visiones del mundo a sí mismos o a otros. Kramsch destaca las aportaciones de la psicología del discurso y de la antropología lingüística para mirar las creencias como “espacios de creencia” o “espacios mentales contextualmente variables” (2003: 111).

Para averiguar cómo los alumnos construyen discursivamente sus creencias a través de las metáforas, la autora presenta dos trabajos procedentes de dos fuentes distintas: el primero llevado a cabo a través de cuestionarios en los que los alumnos deben completar frases (por ejemplo “aprender una lengua es como...”) y el segundo es un estudio etnográfico realizado a través de entrevistas, autobiografías y ensayos escritos por los alumnos. Los cuestionarios fueron distribuidos a 953 alumnos universitarios de 14 lenguas diferentes, en la Universidad de California, Berkeley, y el estudio etnográfico se llevó a cabo entre estudiantes de 19 años, de primer curso, matriculados en diferentes clases de segundas lenguas en la misma Universidad de Berkeley.

A partir de los resultados del estudio, Kramsch concluye que las creencias de los alumnos no son el reflejo de una realidad psíquica estable dentro de la mente del aprendiente, sino que están mediadas semióticamente, son a menudo paradójicas y contradictorias, deben ser miradas, desde el punto de vista del alumno, como construcciones dinámicas de mundos posibles con las que dan sentido a su experiencia de aprendizaje de la lengua y cuya formulación explícita da acceso a universos sociales y subjetivos o espacios de posible acción. Como implicación didáctica, Kramsch considera que la visión discursiva de las creencias no se afana por predecir el comportamiento del aprendiente a fin de dirigirlo o incidir en él con una finalidad extrínseca, sino que pretende poner de relieve escenarios potenciales para el desarrollo del alumno que pueden ser discutidos por profesores y estudiantes conjuntamente.

En el mismo tipo de variación al que aluden Kalaja y Kramsch incide el estudio de Dufva (2003). La autora discute teóricamente el cambio en las creencias y aplica su visión dinámica y procesual de las mismas al estudio de las creencias de alumno y profesor. Los datos que discute proceden de varios proyectos que estudian las creencias de los aprendientes de lengua sobre el finlandés y son recogidos a través de narraciones escritas, entrevistas “negociadas” y discusiones de grupo. Dufva se aproxima al estudio de las creencias a través de una visión dialógica de las mismas (las creencias de los alumnos están conformadas por diferentes discursos que pueden atribuirse a fuentes diversas: familia, entorno educativo o sociocultural, fundamentalmente) y una visión cognitiva, no cognitivista, es decir, Hannele Dufva considera las creencias como constructos mentales, pero no estáticos e incambiables, sino emergentes y dinámicos. La autora subraya en relación con la naturaleza situada de la cognición humana que las creencias de los alumnos emergen en el proceso de interacción que tiene lugar dentro de un sistema formado por el alumno y su entorno (entre los alumnos, con el profesor, el entrevistador) y siempre se tienen creencias “acerca de algo”, de modo que existen sólo “en relación con algo” (Dufva 2003: 136).

El dinamismo de las creencias, a partir de la aproximación a los datos que propone Dufva (2003), se pone de manifiesto en dos sentidos (coincidentes con los indicados más arriba por Kalaja): las creencias cambian y se desarrollan a través del tiempo y también dentro de una misma situación (en una misma entrevista, por ejemplo). La autora remarca que dinamismo no significa que las creencias se generen “en el acto” o para la ocasión, al contrario, considera que

siempre están vinculadas a “algo” (incidentes de las experiencias previas, personas significativas a lo largo del proceso de aprendizaje, visiones procedentes del profesor, etc.).

Sin embargo, los alumnos articulan sus creencias a medida que actúan (discursivamente) y hablan acerca de ellas en relación con los contextos a los que las asocian, las miran desde diferentes ángulos o exploran diferentes aspectos de las mismas. Sus creencias están sujetas a alteración o modificación con cada nueva situación discursiva, que crea una perspectiva que antes no estaba ahí. Para Dufva, el dinamismo y diversidad de las creencias es su primera característica y por eso mismo considera que debe dársele prioridad teórica.

Esta percepción de Dufva sobre el tratamiento exploratorio que hacen los aprendientes de sus creencias es coherente con el desarrollo de la metacognición de los alumnos en relación con su proceso de aprendizaje de la lengua y afecta muy directamente a esta investigación. A través de la actividad reflexiva, los alumnos desarrollan una actitud exploratoria respecto a sus discursos, creencias y pensamiento y el efecto inmediato de aplicar esta actitud es que queda manifiesto el carácter emergente y fluctuante de su pensamiento en relación con el contexto de aprendizaje de la segunda lengua.

Los resultados del estudio de Mori (1999) sugieren que las creencias pueden ser modificadas. La autora argumenta que aunque el prolongado arraigo de las creencias hace que éstas sean resistentes al cambio, la cantidad y calidad del conocimiento a que está expuesto el alumno en el entorno académico facilita que se dé el cambio en su sistema de creencias. Por otro lado, el hecho de que las creencias aparezcan vinculadas a un ámbito específico (el aprendizaje de la segunda lengua, por ejemplo) evoca que las ideaciones de los aprendientes son funcionales respecto a la experiencia de aprendizaje y esto es indicio, por tanto, de que la naturaleza de la experiencia de aprendizaje puede afectar a las creencias de los estudiantes.

White (1999) aprecia un cambio en las expectativas y en la conceptualización que hacen los alumnos de su experiencia de aprendizaje, a medida que adquieren conocimiento sobre la naturaleza de una forma de aprendizaje (autodirigido) que experimentan por primera vez. Sus expectativas evolucionan a lo largo del proceso, pasando de valorar este tipo de aprendizaje por su flexibilidad, en términos de tiempo y espacio, a poner énfasis en la prioridad de la interacción entre alumno y contexto. La modulación de sus creencias les ayuda a adaptarse a la nueva situación. De hecho, mientras que se aprecia una evolución del *locus* de control (de menos a más interno) de los alumnos que se adaptan a la experiencia de aprendizaje autónomo, los alumnos que tienen dificultades para adaptarse no modifican sus creencias en relación con este aspecto.

El estudio de Kern (1995) sugiere que las creencias de los alumnos pueden ser modificadas entre otros factores por las creencias del profesor y en este sentido inciden los datos que aporta Ferreira Barcelos (2003) a partir de su revisión bibliográfica sobre creencias y ASL: los resultados de la investigación



llevada a cabo por Allen (1996) muestran la influencia de las creencias del profesor acerca del aprendizaje de la lengua sobre las creencias iniciales de un alumno libanés, estudiante del nivel intermedio de Inglés con Fines Académicos en la Facultad de Lingüística de Carleton, en Canadá. A través de sus observaciones y de las entrevistas y diarios de profesor y alumno, Allen documenta el cambio de las creencias del estudiante acerca del aprendizaje de la lengua; al final del curso parece haber acomodado sus ideaciones iniciales sobre el aprendizaje (son éstas: el profesor es el responsable del aprendizaje, la mejor interacción la que tiene lugar con el hablante nativo y el hablante nativo es el modelo ideal de pronunciación) a las del profesor (que cree que el alumno es el responsable de su propio aprendizaje y no tiene por qué alcanzar la pronunciación del nativo).

Ferreira Barcelos (2003) destaca dos implicaciones de este estudio que consideramos importantes para la investigación y para la práctica docente: muestra que las creencias están relacionadas con las experiencias de los alumnos y que pueden variar, no son tan estables como habitualmente se cree.

Más arriba se ha mencionado la alternativa del entrenamiento del alumno para cambiar sus creencias y, en concreto, el plan de actuación para el cambio de las creencias y actitudes del alumno propuesto por Wenden (1991), que ahora retomamos. En su planteamiento, la autora asume que los alumnos no se hacen responsables de su aprendizaje porque no saben cómo hacerlo y esta carencia de conocimiento estratégico para abordar el aprendizaje de la segunda lengua conforma sus actitudes respecto a su propio papel. Por tanto, las acciones de su plan intentan ayudar al estudiante a incrementar este conocimiento para proporcionarle los medios para cambiar sus actitudes.

Las sesiones de trabajo que Wenden (1991) sugiere plantean los objetivos siguientes: recabar datos sobre las creencias del alumno acerca del aprendizaje autónomo y sobre sus razones para sostener dichas creencias; a partir de estos datos planificar, implicando a los alumnos, el contenido y temas de discusión de las siguientes sesiones; activar el conocimiento previo del alumno sobre el tema elegido para el debate; presentar información alternativa que ayude a ver el tema desde diferentes perspectivas; facilitar y verificar la comprensión de la información; elaborar la información de modo que el estudiante relacione la información nueva sobre el tema con las experiencias e información previamente adquiridas, y pueda así inferir su aplicabilidad al aprendizaje de la lengua; aplicar el conocimiento adquirido al diseño de un plan que especifique el cambio de su modo de abordar el aprendizaje; y, finalmente, planificar de nuevo el contenido de las próximas sesiones. Aunque la autora presenta estos procedimientos de forma lineal y en relación a un objetivo específico, en la práctica se solapan y los cambios que se pretenden pueden ocurrir en un orden diferente al aquí presentado.

Los siguientes presupuestos teóricos sobre los que Wenden basa estos objetivos pueden ser utilizados como directrices para diseñar planes de acción originales para el cambio de creencias y actitudes:

- La exposición a una comunicación persuasiva, que basa la información presentada en el conocimiento previo de las creencias del estudiante y en las razones en que se sustentan (metas, temores, marcos de referencia y valores); y para conseguir el cambio de las evaluaciones que hace el alumno sobre el tema o la situación, presenta sus argumentos, según convenga, de manera explícita o implícita. Esta primera directriz está basada en una comunicación estructurada como principal instrumento de cambio y asume que cuando los alumnos se enfrentan con una información nueva y convincente acerca de un objeto, una visión o una situación, pueden reexaminar sus evaluaciones previas, revisarlas e incluso cambiarlas completamente.
- La importancia de que los estudiantes elaboren y procesen la información, de modo que activen su conocimiento previo acerca de dicha información, que puedan examinarla, hacer inferencias y, en contraste con sus conocimientos previos, extraer conclusiones sobre el valor de los argumentos presentados. Estas conclusiones se integran en el sistema de creencias del alumno y el cambio que provocan, relativamente estable, influirá en su comportamiento. Un aspecto importante de esta directriz es la cantidad y tipo de actividad cognitiva dedicadas a la comunicación.
- Los factores que promueven la motivación determinan la intensidad e implicación con la que los estudiantes procesan la información, y esto depende de que el contenido sea personalmente relevante para el alumno, del grado en que los estudiantes se sienten personalmente responsables de la elaboración de la información -es decir, la motivación se activa cuando los alumnos se implican personalmente en la elección del tema-, de que la información proporcionada proceda de fuentes diversas y un mismo tema pueda mirarse desde diferentes aspectos y de que en el aula haya una atmósfera positiva que anime a los estudiantes a convivir con aspectos que como el miedo o la ansiedad dificultan la comunicación.
- Los factores relativos a la capacidad del alumno para comprender el contenido y el conocimiento previo relacionado con dicho contenido. Wenden pone de relieve la importancia de que la información sea presentada de forma clara y atractiva, que sus argumentos sean sólidos y creíbles, que se relacione con contenidos familiares para el alumno y que suscite pensamientos favorables al cambio de actitud. En referencia a la importancia dada a la activación y relación de la nueva información con el conocimiento previo del alumno, la autora sostiene la convicción de que cuando las actitudes cambian con pleno conocimiento de los marcos de referencia en que se apoyaba la posición previamente mantenida, el cambio resultante tenderá a ser más duradero que si este cambio se diera de forma inconsciente.

Este plan de acción, basado en el procesamiento de la información, tiene a juicio de Wenden (1991) sus limitaciones. Asume que los alumnos son seres racionales, capaces de ser influidos a través del procesamiento apropiado de una información persuasiva. Sin embargo, como demuestra la experiencia, esto no siempre es así. Teniendo esto en cuenta y la dificultad real del cambio de creencias en los aprendientes adultos, la autora evalúa su programa de acción, contrastándolo con procedimientos alternativos que utilizan el contexto social como instrumento de cambio de creencias y actitudes. La conclusión a que

llega es que los procesos que subyacen a las líneas directrices del plan de acción que ella propone aparecen como esenciales en las dinámicas de cambio personal basado en la interacción social: la concienciación del alumno, el cambio de su actitud y la adopción de un nuevo comportamiento son los procesos básicos que prosiguen los planes alternativos por ella examinados para impulsar la modificación de creencias y actitudes fuertemente arraigadas.

Tras la revisión de estudios llevada a cabo por Ramos Méndez (2005) sobre la posibilidad de modificación y cambio de las ideaciones de alumnos adultos, la autora constata que si bien el arraigo y la estabilidad de las creencias dificulta su cambio, éste puede llevarse a cabo si consideramos las siguientes premisas:

- No hay cambio de creencias sin un entrenamiento específico con ese fin. Dicho entrenamiento debe estar basado en nuestro conocimiento del alumno como aprendiente y promover su sensibilización hacia su modo de abordar el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. El instrumento fundamental para desarrollar este proceso y poder cuestionar las propias creencias, como paso previo fundamental para su modificación, es la reflexión sobre cómo aprende y por qué. Este entrenamiento debe presentar al alumno la información de modo que pueda elaborarla activamente, asimilarla y relacionarla con sus conocimientos previamente adquiridos sobre el tema.
- El profesor desempeña un papel fundamental a lo largo de todo el proceso como iniciador y guía del mismo, orientando al alumno y fomentando su responsabilidad hacia el propio aprendizaje.
- A lo largo del proceso de cambio el alumno necesita tiempo y apoyo. El marco idóneo para que el alumno encuentre el equilibrio entre la necesaria reflexión personal y la necesidad del apoyo permanente del profesor es una atmósfera distendida y positiva.
- Un factor fundamental para fomentar la motivación y el equilibrio emocional en el entramado formado por profesor, aprendiente y entrenamiento específico para el cambio de creencias es la negociación, entre alumno y profesor, del contenido y del mismo proceso.
- Para propiciar el cambio de creencias de los alumnos es necesario que se vean confrontados a situaciones y experiencias de aprendizaje que impliquen algún tipo de innovación pedagógica o metodológica, de modo que la necesidad de reajustar sus creencias a la nueva situación del aula, los conduzca a reflexionar sobre ellas, primer paso para cualquier cambio de creencias.
- Teniendo en cuenta que las creencias de los profesores probablemente inciden en las de los alumnos, plantear un cambio en las creencias de éstos no será posible sin tener en cuenta las de sus profesores.

Plantearnos el cambio de creencias del alumno requiere considerar la interacción no sólo entre metacognición del alumno y metodología, sino la de ambas dimensiones con el contexto. Las ideaciones del alumno acerca del aprendizaje de la lengua y su modo de abordarlo, condicionadas de forma específica por los procesos de socialización y experiencias educativas previas, interactúan con la metodología, con las ideaciones de los otros compañeros,

con las del profesor y con el sustrato ideológico que sobre el aprendizaje de segundas lenguas aporta el entorno académico institucional. Estas interrelaciones se abordan en el siguiente apartado, dedicado al estudio de la complejidad de las dinámicas que se generan en el aula de segundas lenguas.

### **1. 5. COMPLEJIDAD DEL CONTEXTO DE APRENDIZAJE: EL AULA COMO METÁFORA**

En el apartado dedicado a las contribuciones personales del alumno, se ha abordado la cuestión del contexto social, centrándola en las percepciones que el estudiante tiene del entorno y en cómo éstas influyen en su proceso de aprendizaje de la lengua. Por otro lado, al caracterizar las creencias, se han considerado como componente individual del pensamiento del alumno, pero también desde su dimensión cultural, como producto del proceso de socialización y de las experiencias educativas previas del alumno. En este apartado, nos centramos en los aspectos contextuales que configuran el pensamiento de los aprendientes.

Aunque esta investigación se centra en las percepciones que alumnos de orígenes culturales diversos tienen del contexto inmediato en el que se desarrolla su aprendizaje de la segunda lengua, es decir, el aula y su entorno más próximo, y aunque el entorno sociocultural en el que los estudiantes se han socializado no es objeto de nuestra indagación; teniendo en cuenta que consideramos que las ideaciones y percepciones a través de las que el alumno filtra y conceptualiza su proceso de aprendizaje son expresión –conozcamos o no su procedencia exacta- de la cultura en la que se ha socializado, como persona, como estudiante y como alumno de segundas lenguas, nos parece idóneo hacer un planteamiento amplio del estudio teórico del contexto, a fin de comprender el alcance de su incidencia explícita o implícita en el pensamiento del alumno, y describirlo, por tanto, tal como lo plantea Ramos Méndez, como cultura o en las propias palabras de la autora como “culturas de alumnos” (2005: 53).

Por otro lado, el aula en sí misma, sin ir más lejos, es una “cultura genuina” (Breen 1986) y si bien las experiencias previas condicionan el pensamiento del alumno respecto a su experiencia de aprendizaje, hay muchos aspectos del mismo que encuentran su explicación en el contexto del aula como escenario de procesos de socialización que se desarrollan durante la clase (Allwright 1996).

El enfoque etnográfico que suscribe esta investigación permite, precisamente, estudiar el pensamiento del alumno a partir de sus propias creencias y percepciones y como representante o miembro de un grupo social o de una comunidad cultural. En el nivel más inmediato, considerados el aula y su entorno como “microcontexto”, el estudiante es miembro y, en la medida en que participa de ella, representante de la comunidad cultural del aula de lengua.

Para explicar la complejidad del contexto, Tudor (2001) diferencia, de acuerdo a sus distintos componentes, entre contexto pragmático y contexto mental. El primero hace referencia a los aspectos pragmáticos, objetivamente observables, de la situación de aprendizaje (por ejemplo, el número de alumnos por clase o el equipamiento del aula). El segundo, el contexto mental, está conformado por las actitudes, las creencias y las expectativas que los alumnos, y también los profesores, aportan al aula.

Como el mismo Tudor (2001) indica, la clase de lengua es una entidad pedagógica inserta en una sociedad y en una cultura determinadas, para comprenderla, es necesario hacerlo en referencia al contexto más amplio de creencias y expectativas relevantes en dicha cultura. Aunque el macrocontexto del que forma parte la clase de lengua queda fuera de nuestro objeto de estudio, su influencia, inevitablemente, está presente en las interacciones que se llevan a cabo en el aula, ya sea de forma directa o indirecta.

Por otro lado, el modo en que los alumnos perciben la realidad del aula y la interacción con los compañeros está mediatizado por sus procesos de socialización, por sus experiencias previas de aprendizaje de la lengua y por sus sistemas de valores y creencias. En el aula multicultural y multilingüe confluyen percepciones y expectativas que tienen su origen en entornos socioculturales diversos y que actúan dinámicamente, en interacción entre sí y con otros aspectos del contexto. Todos estos factores influyen en la identidad que el alumno desarrolla como aprendiente en el aula de segundas lenguas (Tudor 2001).

Las contribuciones iniciales que los alumnos aportan a la clase de lengua derivan, sostiene Cortazzi (1990), de asunciones, con frecuencia ocultas, adquiridas en el entorno cultural del que procede el alumno y de experiencias educativas previas que condicionan su orientación general hacia el aprendizaje. En ambos casos, las expectativas del estudiante tienen su origen en patrones culturales de socialización o en etapas clave de su proceso educativo. En el proceso de socialización, los alumnos adquieren e internalizan los modelos de comportamiento y los sistemas de valores y creencias dominantes en la sociedad de la que proceden.

La socialización se lleva a cabo en primer término en el ámbito familiar y en la comunidad de habla de la primera lengua. Cuando el alumno aborda la experiencia de aprendizaje de la lengua segunda o extranjera, a las expectativas procedentes de su primera socialización une otras expectativas sobre el aprendizaje de la lengua y sobre el aprendizaje en general que ha forjado en el ámbito educativo formal.

Si se tiene en cuenta que las culturas difieren enormemente respecto a los procesos de socialización y, más aún, respecto a los de socialización lingüística, se puede esperar una amplia variación de los conceptos, creencias, actitudes y conocimiento de origen cultural que los alumnos aportan al aula y también una gran diversidad de creencias, actitudes y expectativas del alumno respecto al aprendizaje de la segunda lengua. Cortazzi (1990) emplea el término “perspectiva” para referirse a las expectativas del estudiante no como

mero reflejo de las asunciones con las que da sentido a su mundo o como reflejo de la realidad, lo fundamental es que las perspectivas se construyen en el transcurso de la interacción social, en los términos marcados por una cultura. En este sentido, la cultura:

serves as a framework for the perception of others and guides the interpretation of classroom interaction and, more broadly, the construction of meaning in the classroom. (Cortazzi 1990:55)

Por su parte, Tudor (1996: 141-142) habla de “cultura del aula” para referirse al “complejo de actitudes y expectativas” que conforma la personalidad sociocultural del aprendiente en la clase y su interacción con el aprendizaje de la lengua. Y Cortazzi y Jin (1996: 169) emplean las expresiones “culturas de aprendizaje” y “cultura de aprendizaje” para referirse a que muchos comportamientos de la clase de lengua se asientan dentro de marcos de expectativas, actitudes, valores y creencias que se dan por sentado y que explican las ideaciones de los alumnos sobre qué es un buen aprendizaje o una buena enseñanza, sobre cómo se aprende o enseña mejor la lengua, sobre qué materiales son más adecuados o sobre qué comportamientos son aceptables en la clase. Ramos Méndez (2005: 53) emplea la expresión “culturas de alumnos” en referencia a la dimensión sociocultural que caracteriza las ideaciones y creencias que alumnos y profesores aportan a la clase de segundas lenguas y describe con precisión sus implicaciones.

Estas culturas de aprendizaje particulares tienen sus raíces en los entornos educativos y socioculturales en los que están insertas y están influidas tanto por los procesos de socialización de los alumnos como por las condiciones socioeconómicas de esa sociedad (Cortazzi y Jin 1996). Normalmente, forman parte del “currículum oculto”, pues profesores y estudiantes, con frecuencia, no suelen ser conscientes de su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, las divergencias culturales de los participantes pueden crear desfases no advertidos entre las expectativas de alumnos y profesores o entre las expectativas de los alumnos entre sí.

En suma, las reacciones y percepciones de un aprendiente ante una opción pedagógica determinada están estrechamente relacionadas con las asunciones que trae consigo a la clase de lengua y que provienen de su proceso de socialización y de sus experiencias educativas previas (Tudor 1996).

La clase de segundas lenguas como cultura queda adecuadamente descrita en la siguiente definición que pone de relieve la relación entre cultura y creencias:

By classroom culture I understand the whole set of beliefs that guide and inform the procedures and activities in classrooms. This includes the concepts the interactants have of themselves, their self-images as individuals as well as their identities as teachers and learners. (Legenhausen 1999, citado en Ramos Méndez 2005: 54)

La caracterización que hace Ramos Méndez (2005: 57) de la cultura del aula puede ayudarnos a profundizar y ensanchar la comprensión de este concepto. La autora considera que la cultura del aula:

- Es temporal; se forma en un momento determinado y se disuelve posteriormente.

- Es la cultura de un grupo con una actividad específica y con un comportamiento que le otorga cohesión.
- No necesariamente se subordina a una cultura nacional, sino que puede presentar características que traspasan las fronteras.
- Se solapa con otras culturas a las que también pertenecen los individuos que participan de la cultura del aula.
- Ha de ser considerada y estudiada desde una perspectiva etnográfica e interpretativa, considerando de forma integral los procesos que tienen lugar en su seno.

Más arriba hemos hecho referencia a las consideraciones de Breen (1986) sobre la conveniencia de acometer la investigación en el aula mediante procedimientos que conduzcan a una comprensión del aprendizaje de la segunda lengua en toda su complejidad, es decir, partiendo de las perspectivas de los participantes y en su contexto social. El autor sostiene en este estudio que existe una relación entre los procesos sociales del grupo clase y los procesos psicológicos propios de la adquisición de la segunda lengua e identifica las limitaciones de dos orientaciones que han marcado la investigación en el aula y que pueden definirse mediante dos metáforas: la clase como laboratorio experimental y la clase como discurso. La metáfora que describe la clase como laboratorio experimental está representada por la investigación dominante en adquisición de segundas lenguas (ASL) y la metáfora del aula como discurso está representada por la investigación centrada en el aula. Ambas orientaciones ignoran la situación, la dimensión social que media en los procesos cognitivos que el alumno lleva a cabo para aprender.

Breen propone una nueva metáfora para el aula que permita integrar y comprender la interrelación de los aspectos cognitivos y sociales; con ella define el aula como “arrecifes de coral” (1986: 142). La metáfora deriva de los estudios de Malinowski sobre las islas Trobriand y responde a tres requisitos que debe tener en cuenta la investigación en el aula: la adopción de un enfoque antropológico que permita comprender el proceso de aprendizaje de un grupo humano, el acercamiento del investigador al aula con un tipo de humildad antropológica, que le permite explorar la vida del aula como si no supiera nada de ella, y la valoración de descubrir lo que las personas invierten en esa situación social más que confiar en lo que podría observarse como inherente a dicha situación.

La metáfora de la clase como arrecifes de coral subraya la percepción del aula de lengua como una “cultura genuina” que merece ser investigada como tal. El aula como cultura se extiende a través de islas de significados intersubjetivos y de profundidades de intenciones e interpretaciones que rara vez emergen a la superficie. Breen identifica ocho rasgos esenciales que definen la clase como cultura:

- La cultura del aula es interactiva e implica a los participantes en algún tipo de interacción verbal o no verbal. Una característica especial de la interacción en el aula es que está motivada por la voluntad de aprender con otros en grupo. Otro rasgo genuino de la clase de lengua es que requiere entablar interacción acerca de la lengua e interacción a través de la lengua. La cultura del aula es diferenciada. El aula como cultura es punto de encuentro de visiones subjetivas diversas sobre la lengua, sobre los

propósitos del aprendizaje o sobre cómo debería llevarse a cabo el aprendizaje. Puesto que las diferencias pueden dar lugar a potenciales desacuerdos, expectativas frustradas y conflictos, la continua negociación es un reto en la clase de segundas lenguas.

- La cultura del aula es colectiva. Tiene una realidad psicológica que emerge de la tensión entre las experiencias personales de aprendizaje y las actividades y convenciones de enseñanza-aprendizaje comunes. El alumno debe adaptar su proceso de aprendizaje a los recursos socio-psicológicos del grupo y, a su vez, estos procesos del grupo se crean a partir de las contribuciones personales del alumno. El estudiante en el aula se implica en un proceso de aprendizaje individual y en un proceso de enseñanza-aprendizaje de grupo. Por tanto, el cambio psicológico personal estará continuamente relacionado con las fuerzas psicológicas del grupo. Breen indica que el investigador debe descubrir estos “dos mundos” porque son distintivos, de modo que “inferir” el proceso de aprendizaje personal del proceso del aula, o viceversa, conduciría a una comprensión parcial del aprendizaje de la lengua en el aula. Aboga por explorar ambas dimensiones y las relaciones que se establecen entre ellas.
- La cultura del aula es altamente normativa. Uno de los rasgos más sobresalientes de esta cultura es el establecimiento de criterios explícitos o implícitos para evaluar el comportamiento de los miembros del grupo. Por ejemplo, dentro del aula las personas son clasificadas según sea su grado de participación como “buenos” o “malos” aprendientes, “buenos” profesores y “malos” profesores, etc. Esta característica de la vida del aula implica para el investigador la necesidad de descubrir los criterios, abiertos o encubiertos, a partir de los cuales se evalúan los comportamientos y el progreso del aprendizaje.
- La cultura del aula es asimétrica. En primer lugar, porque supone que el profesor tiene un conocimiento del que no disponen los alumnos. Esta relación asimétrica se manifiesta en los diferentes derechos y deberes de estudiantes y docentes y en la pluralidad de papeles e identidades. Las relaciones asimétricas, a menudo, conllevan desacuerdos en creencias, actitudes y valores. La naturaleza colectiva de la cultura del aula y los compromisos negociados que permean los procesos de enseñanza-aprendizaje suelen esconder diferentes visiones de lo que debería o no debería pasar en una clase.
- La cultura del aula es inherentemente conservadora. La introducción de una innovación no esperada suele provocar el rechazo inicial. Como en cualquier cultura genuina, sus miembros buscan la seguridad y armonía a través de la estabilidad. Aunque la tendencia a mantener el orden establecido tiene su origen en los procesos educativos previos, cada grupo de aprendizaje suele reinventar “las reglas del juego” que le ayudan a encontrar su equilibrio emocional y social y a mantener su propia cultura.
- La cultura del aula se construye conjuntamente. La dinámica social del aula pone de relieve que la clase se desarrolla a través de la negociación explícita o implícita. El contenido y los procesos de la clase de lengua se construyen en colaboración, de modo que lo que un alumno aprende en clase será una síntesis dinámica de la experiencia individual y colectiva.
- La cultura del aula es significativa de forma inmediata. Lo significativo para los aprendientes, y para el profesor, más allá de su pensamiento y



comportamiento individuales, es la racionalización interpersonal de lo que se hace en el aula día a día, y de por qué y cómo se hace. Es decir, lo que es significativo en el aquí y ahora del aprendizaje de la lengua en el aula es cómo las prioridades personales encuentran su espacio en la interacción con el grupo y con el entorno sociocognitivo que esta interacción genera.

Con frecuencia, la vida de las aulas fluye bajo la superficie. Lo meramente observable son los márgenes del arrecife de coral, expresa Breen. No comprenderemos el aprendizaje de la lengua en el aula, “a menos que exploremos el significado que tiene cada clase para aquellos que la llevan a cabo” (Breen 1986: 149). La metáfora del aula como cultura o como arrecifes de coral permite comprender la clase de lengua en toda su riqueza y complejidad y ofrece un marco para integrar los factores cognitivos y sociales que influyen, irrevocablemente entrelazados, en el aprendizaje de las segundas lenguas.

Lo que ocurre en las aulas de segundas lenguas puede describirse como resultado de la confrontación entre las presiones pedagógicas y sociales a la que están sujetos todos los participantes, alumnos y profesores. Allwright (1996) se refiere al aula de lengua como un “microcosmos social” en sí mismo. El autor sugiere que aunque muchas de las presiones sociales que experimentan los alumnos en el aula de lengua hallen su explicación en el entorno sociocultural más amplio de la sociedad de la que proceden, hay presiones que se generan en el interior de la clase y se comprenden mejor en referencia a la socialización que tiene lugar en las propias aulas. Para el autor, la clase de lengua es un compromiso “continuamente reinventado” (1996: 223) que puede representarse como una especie de malabarismo entre dos fuerzas que rivalizan: las demandas sociales del aula, por un lado, y sus demandas pedagógicas, por otro; o, para los profesores y estudiantes más concienzudos, como un paseo a través de la cuerda floja. Además, con frecuencia, las dimensiones social y pedagógica se solapan, puesto que los aspectos sociales de la vida del aula, en la medida en que se presentan como parte de lo que el alumno debe aprender, son de naturaleza pedagógica.

Desde la perspectiva del aprendiente, el comportamiento en el aula puede interpretarse como “producto” de los procesos previos de socialización, en este caso observamos un comportamiento mediatizado por dichos procesos, o como “proceso” de socialización cuyo desarrollo puede ser observado durante la clase. Para Allwright, cualquier estudio que pretenda una comprensión integral de las motivaciones que subyacen a los comportamientos de la clase de lengua, deberá intentar abordar la complejidad que se hace presente en el aula como consecuencia de los procesos de socialización que se desarrollan en la misma.

Tras considerar la incidencia del contexto en la identidad que el alumno elabora como aprendiente de lengua –por tanto, en sus creencias y en las conceptualizaciones que genera- y el aula como contexto social que desarrolla el aprendizaje de segundas lenguas como experiencia cultural, nos referimos, seguidamente, a algunas de las teorías que acogen e intentan explicar esta complejidad: la teoría sociocultural, la teoría del caos y el enfoque ecológico.

El aprendizaje de las lenguas segundas puede describirse a través de dos metáforas, según cuál sea el foco de interés que se subraye en su investigación. La metáfora del aprendizaje como “adquisición” pone el énfasis en la consideración de la mente individual del alumno y en la interiorización que éste hace del conocimiento (se centra en el “qué”), mientras que la metáfora del aprendizaje como “participación” subraya la contextualización y el compromiso del alumno con otros (se centra en el “cómo”). Al contraponer estas dos metáforas, Lantolf y Pavlenko (2000) ponen de relieve que no son excluyentes, sino complementarias, pero que la primera de ellas, dominante en los estudios de adquisición de segundas lenguas, oculta aspectos significativos para el aprendizaje de la lengua.

Mientras que la metáfora de la adquisición se orienta hacia la estructura lingüística, la metáfora de la participación se orienta hacia el uso de la lengua en contexto y hacia los aspectos de afiliación y pertenencia. En el primer caso, la investigación suele adoptar la imagen de la mente como recipiente o computadora para explicar los procesos cognitivos del alumno; en el segundo, se considera al alumno como un ser “situado”, que tiene intenciones, sentido de agencia, afecto y “sobre todo historia” (Lantolf y Pavlenko 2000: 155).

Esta visión del alumno está informada por una aproximación al aprendizaje de las segundas lenguas basada en la teoría sociocultural de Vygotsky, cuyo fundamento reside en la consideración de que el contexto, la lengua y la subjetividad deben comprenderse de manera holística e interdependiente, aun cuando puedan separarse analíticamente (Thorne 2000). Desde esta perspectiva, todo desarrollo cognitivo es, en primer lugar, interpsicológico, es decir, se produce como resultado de la interacción social (Donato 1994). Los procesos sociales son los que permiten que la lengua se convierta en un instrumento cognitivo para el individuo. La lengua media la interacción social en el plano interpsicológico y media el pensamiento en el plano intrapsicológico (Ohta 2000).

Lantolf y Pavlenko (2001) anclan la teoría sociocultural de Vigotsky en una visión de las ciencias humanas que contempla la experiencia de aprendizaje en su concreción y que, por tanto, pone el énfasis en la variedad, en las diferencias, en el cambio, en los motivos y en las metas, en la individualidad más que en la uniformidad. Esta perspectiva considera a los aprendientes de segundas lenguas de manera holística, concreta y no idealizada; comprende la actividad mental humana en la interrelación de significado, sentido, emoción y expresividad e integra, junto a lo anterior, la dimensión cultural e histórica de la persona.

El concepto de “mediación” está en el corazón de la teoría sociocultural. Todas las actividades humanas están mediatizadas por artefactos (instrumentos físicos o simbólicos), elaborados culturalmente, y por las relaciones sociales. La mediación proporciona al individuo los medios para controlar o regular su actividad mental y física a partir del entorno exterior. Estos instrumentos funcionan como mediadores en las actividades que están orientadas para lograr determinadas metas. En este marco, el aprendizaje de las segundas

lenguas es una actividad mediada. El alumno se apropia de las herramientas de mediación que le ofrece el entorno sociocultural a través de un proceso de interiorización, mediante el cual los instrumentos de mediación interindividual, que previamente tenían una función social, se integran para su utilización intraindividual (Lantolf y Genung 2000). Esta visión del aprendizaje de la lengua que capta el proceso por el que el alumno hace suyos los “recursos semióticos” que el aula pone a su disposición (desde el material al entorno físico, los gestos y, sobre todo, los discursos de alumnos y profesor), flexibiliza la perspectiva cognitiva de la adquisición, que adscribe el aprendizaje de la lengua al único canal de los procesos mentales individuales, y presenta el aprendizaje como “proceso semiótico atribuible a la participación en actividades mediadas socialmente” (Donato 2000: 45). Esta teoría presenta entretejidos los planos individual y social de la actividad psicológica del alumno.

En el plano del aprendizaje de segundas lenguas, la mediación implica la mediación de los otros en la interacción social, la mediación de uno mismo a través del diálogo interno, la mediación de artefactos (tareas y tecnología) y la mediación de los signos o la de la lengua nativa u otras lenguas (van Lier 2004).

La teoría de la actividad, como especificación de la teoría sociocultural de Vygotsky, incorpora a los enfoques que tradicionalmente han estudiado de forma aislada el comportamiento y los procesos mentales del alumno tres dimensiones adicionales: cómo, dónde y por qué actúa la persona. Lantolf y Pavlenko (2001) consideran la conveniencia de añadir el “cuándo” de la dimensión temporal. Esta teoría se desarrolla en tres niveles de análisis que conforman su marco explicativo: la actividad, la acción y la operación.

Lantolf y Appel (1994) refieren el nivel más alto de análisis, el de la actividad, a la situación social o contexto, basado en un grupo de asunciones acerca de qué papeles son apropiados y qué medios pueden ser utilizados para participar en esa situación. La situación en este marco se refiere no al contexto físico o perceptivo, sino a la interpretación sociocultural o a la creación que los participantes imponen sobre el contexto. El nivel de análisis de la actividad está indisolublemente vinculado el concepto de “motivo”, puesto que sin motivo no hay actividad. El segundo nivel de análisis es el de las acciones, que siempre se dirigen a una meta. Y, finalmente, el nivel operativo hace referencia a los procesos específicos a través de los cuales se llevan a cabo las acciones. Este nivel está limitado por las condiciones y circunstancias reales bajo las que se llevan a cabo las acciones para alcanzar una meta.

Estos tres niveles de análisis expresan que la actividad sociocultural humana que da lugar a formas superiores de cognición está constituida por dimensiones contextuales, intencionales y circunstanciales. El nivel de los motivos responde a “por qué”, el nivel de las metas responde a “qué” y el nivel de las operaciones responde a “cómo” se hace algo. El vínculo entre los motivos, las acciones y las operaciones lo proporcionan los sistemas semióticos, de entre los cuales “el más poderoso y penetrante”, subrayan Lantolf y Appel (1994: 21-22), es el lenguaje.

Los signos lingüísticos son uno de los principales instrumentos de mediación de que dispone el alumno para controlar y organizar el mundo social del aula, para mediar en la actividad interpersonal, para organizar y controlar su mundo psicológico y para mediar en la actividad intrapersonal. El lenguaje, como el mecanismo mediador más avanzado, es instrumento de mediación en los procesos de percepción, atención, memoria, pensamiento y emoción (Ahmed 1994). Cuando el aprendizaje de la lengua se lleva a cabo en el aula, el conocimiento, las habilidades, las actitudes y cómo adquirirlos se construyen socialmente en las conversaciones que llevan a cabo alumnos y profesor. Este papel esencial de la lengua como instrumento mediador en el aprendizaje, en los procesos de socialización que tienen lugar en el aula y en su investigación es aún más trascendente en la clase de segundas lenguas, pues en estos contextos la lengua meta, como expresa Cortazzi (1990: 58), es al mismo tiempo “contenido” y “medio” del aprendizaje.

El énfasis que pone la teoría sociocultural en que el desarrollo lingüístico en la clase se lleva a cabo a través del uso social de la lengua, clarifica la cuestión de las modificaciones de la interacción y de la negociación del significado en el aula. La teoría pone de relieve que los discursos que alumnos y profesores generan en el aula, que presentan rasgos propios de las interacciones sociales generales, conformando “discursos significativos” (Llobera 1990,1995), son prácticas sociales de colaboración que modelan, construyen e influyen en el aprendizaje de la lengua en los contextos de instrucción (Donato 2000, 1994). Este mismo autor destaca que centrar el foco de atención en los discursos construidos en colaboración en el entorno de la instrucción ayuda a comprender cómo las interacciones llevadas a cabo dentro de redes sociales son responsables del desarrollo lingüístico y cognitivo del alumno.

Una de las claves esenciales que se desprende de la teoría de la actividad a la hora de abordar la adquisición de las segundas lenguas es la consideración del alumno como agente. Así considerados, los alumnos se comprometen de forma activa en la construcción de los términos y condiciones de su propio aprendizaje (Lantolf y Pavlenko 2001). Estos autores vinculan la percepción de agencia del alumno -en el sentido del término inglés *agency*, que autores como Bruner (1991, 1997) refieren a la capacidad de control sobre las propias acciones- a los significados e interpretaciones que las acciones tienen para él. El sentido de agencia es el que vincula motivación y acción, y define los múltiples itinerarios que puede seguir un alumno en su proceso de aprendizaje de la lengua, porque este sentido de agencia, construido social e históricamente, determina las inclinaciones y reacciones del alumno ante su aprendizaje.

La importancia de la percepción que tiene el alumno de su propia agencia en la clase de segundas lenguas también la destaca Richard Donato (2000). El autor pone de relieve la potencialidad de la teoría de la actividad para dar cuenta de la divergencia de perspectivas entre los alumnos, incluso ante una misma tarea: los aprendientes aportan a las interacciones sus propias biografías, repletas de valores, asunciones, creencias, derechos, deberes y obligaciones; aspectos, todos ellos, que configuran su sentido de agencia, que influye, por

tanto, en la experiencia de aprendizaje y la determina y, a su vez, proporciona al alumno el potencial para transformar activamente su aprendizaje.

Es decir, esta teoría nos recuerda que dada la condición situada y distribuida de la cognición, no es esperable que dos alumnos aprendan y progresen del mismo modo, aun cuando las circunstancias o condiciones de su aprendizaje sean aparentemente similares (Lantolf y Pavlenko 2001). Por tanto, para comprender los procesos de aprendizaje que tienen lugar en las aulas de segundas lenguas, habrá que tomar en consideración los motivos y las metas personales que tiene cada alumno para implicarse en la actividad. De este modo, los antecedentes concretos del alumno en relación con su aprendizaje de la lengua son otro elemento clave de la teoría sociocultural.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, la teoría de la actividad hace hincapié en que la investigación de la actividad mental humana debe llevarse a cabo en el entorno natural en el que adquiere su significado, mediante la metodología apropiada para dar razón del mundo sociocultural del alumno. La percepción fundamental de la teoría es, precisamente, la inseparabilidad de pensamiento y actividad. Su fuerza explicativa reside, en expresión de Lantolf y Genung (2000), en su capacidad para captar la naturaleza dinámica del proceso de aprendizaje, su movimiento, sin reducirlo a una instantánea fija.

Entre las concomitancias que la teoría sociocultural tiene con el enfoque ecológico, del que tratamos seguidamente, está su visión de la investigación del aprendizaje de la lengua en el contexto natural en el que tiene lugar y, en consonancia con ello, su consideración de la interacción social como el entorno básico para el desarrollo lingüístico. El término “ecología” se refiere en el campo de la Biología a la totalidad de las relaciones que un organismo establece con otros organismos con los que entra en contacto y, en otro sentido, expresa una visión del mundo “ecocéntrica”, por oposición a la visión antropocéntrica, que asume que el ser humano forma parte de un orden natural mayor. Van Lier (2000a) sugiere una aproximación ecológica a la cognición, al aprendizaje y a la lengua y fundamenta sus argumentos en defensa de esta perspectiva en la crítica de tres premisas sobre las que se ha sustentado el pensamiento científico:

- El trabajo científico para conducir una investigación coherente simplifica y selecciona la infinita variedad que ofrece el mundo real, prefiere las explicaciones más simples para justificar los datos y fragmenta una cuestión en los diferentes elementos que la componen para analizarlos uno a uno.
- Se da por hecho que el aprendizaje tiene lugar en el cerebro, mediante el procesamiento de la información recibida a través de los sentidos.
- La actividad e interacción, y de manera general los contextos en que se lleva a cabo el aprendizaje, tienen una relación indirecta con el aprendizaje: alimentan los procesos cognitivos que tienen lugar en el cerebro y mente del alumno.

A estas tres premisas, la visión ecológica del aprendizaje contrapone los siguientes argumentos:

- Los fenómenos del aprendizaje son emergentes y en cada uno de los niveles de desarrollo emergen propiedades que no pueden reducirse a las del nivel anterior.
- Ni toda cognición ni todo aprendizaje pueden explicarse como procesos que tienen lugar en el cerebro del alumno.
- La actividad perceptiva y social del aprendiente y, de modo particular, la interacción verbal y no verbal, son centrales para comprender el aprendizaje, puesto que estos factores no son meros facilitadores, sino que son en sí mismos aprendizaje.

Desde una perspectiva ecológica, el aprendizaje no es la transmisión racional de datos y rutinas que pasan del profesor al cerebro de los alumnos (van Lier 1998), sino más bien “el desarrollo de modos cada vez más eficaces de relacionarse con el mundo y sus significados” (van Lier 2000a: 246). Este aprendizaje se hace posible en la medida en que el alumno interactúa con el contexto (van Lier 1996, 2000a, 2000b). El autor sostiene la necesidad de una reconceptualización de la lengua, del contexto y del aprendizaje, así como de nuevas maneras de hacer investigación, si se desea sacar provecho del legado de Bajtin y Vygotsky, cuyos trabajos ilustran la aproximación ecológica a estos aspectos y propugna el desarrollo de una educación “ecolingüística”, cuyo currículum debe integrar cuatro aproximaciones: una teoría del lenguaje (semiótica), una teoría del contexto (ecología), una teoría del aprendizaje (interaccionismo social) y una teoría de la investigación (teoría de la complejidad).

El enfoque ecológico, por tanto, contempla el estudio de la lengua a través de sus relaciones (de pensamiento, acción, poder) y no como un objeto que se descompone en diferentes elementos (palabras, oraciones, reglas). Junto a las declaraciones verbales, hay otros aspectos no lingüísticos, semióticos, que contribuyen a la construcción del significado. Así pues, el contexto más allá de proporcionar *input* o modelos lingüísticos, ofrece al alumno de segundas lenguas la oportunidad de implicarse con otros en actividades significativas. Van Lier aboga por el término “*affordance*” y explora esta noción como alternativa a la de *input* para referirse a una propiedad particular del entorno que es percibida como relevante por un organismo que está activo en ese entorno.

Esta propiedad no pertenece ni al actor ni a los elementos del entorno, sino a la relación que se establece entre los dos. Cuando el alumno interactúa activamente con el entorno y se implica en la actividad lingüística, está en condiciones de percibir “*affordances*”, que son oportunidades de aprendizaje, de actuación mediante la lengua. Desde la perspectiva pedagógica, expresa van Lier (2000a), se impone la necesidad de facilitar el acceso del aprendiente a un entorno rico en oportunidades de participación e implicación en actividades significativas.

La unidad de análisis o la “unidad de aprendizaje” (van Lier 2004: 222) en un enfoque ecológico de investigación no será, por tanto, el *input* lingüístico, sino el alumno implicado en la actividad o la actividad en sí misma. De una visión

del aprendizaje de la lengua basada en el *input*, van Lier (2004) propone el paso a una visión basada en la actividad. La lengua como actividad que construye el significado forma parte de la acción, de los artefactos físicos, de las acciones de los otros. El alumno mediante su participación activa recoge información de todas estas fuentes, físicas, sociales y simbólicas y las utiliza para enriquecer sus actividades.

Van Lier (2000a, 2004) menciona la teoría de la complejidad o del caos (Larsen-Freeman 1997) como posibilidad de aproximación ecológica a la investigación sobre la base de los trabajos desarrollados por Vygotsky y concluye que sólo investigando el aprendizaje de la lengua en contexto, documentándolo tan cuidadosamente como sea posible, se podrá descubrir cuál es el valor de un enfoque ecológico. El énfasis que pone la aproximación ecológica en la contextualización del aprendizaje y su visión de la lengua como tipos de relaciones que se establecen entre los aprendientes y de éstos con el entorno, nos recuerda que quizá “aprendemos” la lengua del mismo modo que un animal “aprende” el bosque o una planta “aprende” el suelo. Estas imágenes a las que recurre van Lier (2000a: 259) para describir el aprendizaje contextualizado de la lengua, nos parecen un acertado corolario para este enfoque.

Consideramos de interés destacar la capacidad explicativa que el recurso a las metáforas inspiradas en la naturaleza y en la ecología tiene para describir la investigación en el aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas. Ramos Méndez (2005) pone de relieve que esta peculiaridad no es nueva y aporta ejemplos como los de Shulman (1986: 51), “vida en las aulas”; Holliday y Cooke (1982: 126) y Shulman (1986: 53), “ecosistema”; Breen (1986, siguiendo a Malinowski), “arrecifes de coral”; Holliday (1994: 15), “la clase y su entorno”; Holliday (1994: 16), “la clase como un microcosmos”. Todas estas metáforas tienen en común el poner de relieve la complejidad de las interacciones que tienen lugar en el aula entre las personas y de éstas con el entorno. Una interacción que es “dinámica y multidimensional, es decir, se encuentra en continuo proceso de cambio y no es lineal, por ejemplo, en la búsqueda de relaciones inmediatas de causa-efecto” (Ramos Méndez 2005: 64).

La conveniencia de un enfoque ecológico de la enseñanza-aprendizaje de las segundas lenguas, la basa Tudor (2001) en la creencia de que la enseñanza de la lengua es una actividad dinámica y compleja. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es un fenómeno emergente, que para ser comprendido tal como es vivido en las aulas requiere la exploración del significado que los procedimientos de enseñanza-aprendizaje tienen para los propios individuos, es decir, requiere la exploración de las dinámicas que se crean en la interacción entre los individuos presentes en una situación específica. La realidad de la enseñanza de las segundas lenguas en las aulas emerge del encuentro de diferentes actores y diferentes percepciones sobre la naturaleza y metas de la enseñanza y del aprendizaje. No es un producto acabado, una “sinfonía” presta para ser interpretada, sino más bien una “sesión improvisada” e impredecible hasta cierto punto, que construye, a través de la interacción intuitiva de “los músicos”, una realidad nueva (Tudor 2001: 30).

Sobre estas bases, el autor propone el cambio de una tecnología de la enseñanza de la lengua que pone el énfasis en los enfoques, la metodología, los materiales o cualquier otro tipo de ayuda técnica, a una tecnología centrada en las actitudes y percepciones que sobre la misma tienen los alumnos y en el contexto en el que se desarrolla; sin que este cambio de énfasis implique ruptura, sino la búsqueda del ángulo idóneo para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para Tudor (2001), la esencia de una perspectiva ecológica de la clase de segundas lenguas está en comprender las situaciones en sí mismas y a la luz de las dinámicas que operan dentro de cada situación. La búsqueda de las generalizaciones deja paso, por tanto, a una visión que considera la enseñanza relevante y significativa “localmente”.

Y para trabajar “localmente”, es preciso conocer las dinámicas que hacen de cada clase lo que es. En cada situación de aprendizaje confluyen diferentes “racionalidades” o conjunto de creencias, internamente coherente, acerca de la naturaleza y metas de la enseñanza de la lengua (Tudor 1998, 2001). Estas creencias, formuladas explícitamente o no, constituyen para los participantes el marco de referencia para evaluar e interactuar con la situación de aprendizaje y enseñanza de la lengua. De ahí que la perspectiva que propone el autor para comprender la enseñanza de la lengua parte del estudio de la diversidad de percepciones que se encuentran e interactúan en el aula, es decir, del conocimiento de las “racionalidades” de los diferentes participantes en la situación de enseñanza-aprendizaje.

En la interacción del alumno con la situación de aprendizaje y enseñanza de la lengua confluyen, dinámicamente, las racionalidades de los alumnos (sus experiencias educativas previas, sus actitudes hacia el aprendizaje de la lengua, sus expectativas y sus creencias), las racionalidades metodológicas (como conjunto de asunciones que subyacen a una opción metodológica y que representan una perspectiva sobre la naturaleza y metas del aprendizaje y enseñanza de la lengua), las racionalidades socioculturales (como sistema de creencias y de normas de comportamiento de la sociedad de la que forma parte el aula o en la que se han socializado los participantes), las racionalidades institucionales y corporativas (como una cultura que les es propia y que influye en el modo en que definen la naturaleza y metas del aprendizaje y enseñanza de la lengua) y las racionalidades del profesor (cuyas acciones reflejan su individualidad y su filosofía personal sobre el aprendizaje y la enseñanza).

La naturaleza dinámica de la enseñanza y del aprendizaje es, por tanto, producto del encuentro de la diversidad de perspectivas que se encuentran e interactúan en la clase de lengua. La interacción de las racionalidades metodológicas con las percepciones y expectativas de estudiantes y profesor tiene como consecuencia que al adoptar una opción metodológica no es conveniente hacerlo únicamente sobre la base de la lógica interna que un determinado enfoque tiene en sí mismo, sino contando con el significado que éste adquiere para los participantes en una situación específica. Este enfoque permite trabajar con esta complejidad, y por eso mismo, expresa Tudor (2001), comprender mejor los comportamientos y motivaciones de los participantes, ver la situación a partir del significado que tiene para ellos.



La propuesta metodológica para una investigación que desee dar cuenta de la complejidad requiere, según el autor, la adopción de un enfoque émico, que centre su atención en las perspectivas que tienen los participantes de la situación de aprendizaje y de la posición que ocupan en ella, que descubra la coherencia local o, de otro modo, cómo un sistema opera según sus propias reglas y lógica interna.

Van Lier (2000a, 2004) señala la teoría del caos o de la complejidad, como se ha indicado anteriormente, como una metodología prometedora para hacer una aproximación ecológica a la investigación del aprendizaje de las segundas lenguas. Al igual que Tudor (2001), el autor considera que el aprendizaje de la lengua es un proceso complejo, influido por multitud de factores que no pueden reducirse a relaciones lineales de causa-efecto, sino que la comprensión de un proceso complejo debe hacerse holísticamente, aunque al mismo tiempo con gran atención al detalle. Justamente, en los sistemas complejos no lineales, de los que tratamos a continuación, el comportamiento del todo emerge de la interacción entre sus partes, de manera que el estudio aislado de cada uno de sus elementos nos da información de cada una de las partes, pero no sobre cómo interactúan (Larsen-Freeman 1997).

Una de las metáforas que explica la teoría de la complejidad es la metáfora del “efecto mariposa” (van Lier 2004: 196), según la cual una mariposa que abate sus alas en la selva tropical amazónica, puede provocar una tormenta en Nueva York un mes después. Es decir, un pequeño cambio, proveniente de dentro o fuera del sistema, puede hacer que del caos surja el orden. Aquí reside el interés de esta teoría, en explicar cómo el desorden da paso al orden. Se trata de sistemas complejos adaptables, que se autoorganizan y que no funcionan de manera lineal. En su artículo pionero sobre estas cuestiones, Larsen-Freeman (1997) llama la atención sobre las similitudes de los sistemas complejos no lineales que se desarrollan en el mundo natural y los procesos de adquisición de la lengua.

La autora sostiene que el conocimiento de las dinámicas de los sistemas complejos, no lineales, desafía las explicaciones reduccionistas de las cuestiones que preocupan a los investigadores en adquisición de segundas lenguas. Las características que Larsen-Freeman destaca de los sistemas no lineales son: su dimensión dinámica y compleja, no lineal; que son caóticos, impredecibles y sensibles a las condiciones iniciales (siguiendo el “efecto mariposa”); que son abiertos, sensibles a la retroalimentación, que se autoorganizan y son adaptables.

Las aportaciones de la teoría de la complejidad al aprendizaje de la lengua residen en su potencial para incrementar nuestro conocimiento de la adquisición de las segundas lenguas. Esta contribución es resumida por Larsen-Freeman (1997) en siete puntos a los que hemos añadido algunos de los matices con que los glosa van Lier (2004):

1. Estimula la difuminación de los límites, la práctica de la inclusión en lugar de las oposiciones, la búsqueda de la complementariedad (interacción) en

- lugar de las dicotomías. La interacción de perspectivas complementarias es clave en investigación ecológica.
2. Advierte sobre la tentación de dar soluciones simples a problemas complejos, prematuramente. Es decir, los diferentes mecanismos o procedimientos que explican la adquisición de las segundas lenguas más que como caminos incompatibles deben presentarse como coexistentes y complementarios.
  3. Proporciona imágenes de la naturaleza que nos ayudan a explicar los fenómenos de adquisición de segundas lenguas.
  4. Nos ayuda a resituar nuestra atención sobre los fenómenos emergentes, teniendo en cuenta que un sistema complejo, no lineal, es inestable y dinámico.
  5. Disuade de la construcción de teoría basada en las relaciones causa-efecto, que no son representativas de los procesos complejos. El comportamiento de los sistemas no lineales, dependiente de la interacción de las partes que lo componen, es impredecible.
  6. Subraya la importancia de los detalles. Las cosas pequeñas pueden ser las más importantes. La dependencia de las condiciones iniciales en los sistemas caóticos puede implicar que los itinerarios de sistemas dinámicos con puntos de partida similares, pero no idénticos, diverjan en un momento posterior de forma exponencial.
  7. Nos recuerda que la atención a los detalles no debe hacernos perder de vista el todo. Dado que el comportamiento global de un sistema complejo no lineal no se basa en un componente concreto, cualquier análisis de las partes debe conectarse estrecha y continuamente con el todo.

Nos hemos acercado a algunas de las teorías que acogen la complejidad de las aulas de segundas lenguas y nos ayudan a comprender los procesos de aprendizaje del alumno desde perspectivas integradoras de cognición, afectividad y contexto sociocultural. La investigación de los procesos de aprendizaje, y enseñanza, a través de estudios que den cuenta de la complejidad, tal como ésta emerge en su escenario natural, según es experimentada y comprendida por estudiantes y profesores, a través de sus propias percepciones y con sus propias “voces”, no ha sido documentada como colección hasta la publicación de los artículos recopilados y editados por Bailey y Nunan (1996). Son estudios que adoptan, por tanto, la perspectiva ecológica de investigación y, en consecuencia, tienen todos ellos como característica central el papel nuclear del contexto para comprender los procesos de aprendizaje y enseñanza de la lengua y su desarrollo desde la perspectiva émica o marco cultural específico de los miembros de una sociedad o cultura (Watson-Gegeo 1988: 579), perspectiva adoptada en esta investigación.

Trabajos como los de Donato (2000) y Verity (2000), que forman parte de un grupo de estudios que aplican la teoría sociocultural a la investigación de los procesos de aprendizaje y enseñanza de la lengua, se remiten a la recopilación de Bailey y Nunan (1996) como precedentes del enfoque ecológico adoptado en su investigación. También lo hace Tudor (2001: 41), quien recoge las propuestas de Bailey y Nunan (1996) y van Lier (1988) como referente de investigación naturalista y por eso idónea para dar razón de las complejidades del aula, es decir, de su dinamismo y diversidad, pues trabaja con los sistemas

tal como son y busca descubrir cómo operan desde la perspectiva de quienes están implicados en dichos sistemas.

Nos estamos refiriendo a un grupo de trabajos que en su mayoría no se plantean como objeto de estudio las creencias e ideaciones del aprendiente, pero de acuerdo con la caracterización y categorización presentadas sobre las creencias, entendemos que los aspectos subjetivos del aprendizaje que abordan estas publicaciones son la cara interior de las ideaciones del alumno: aspectos como sus percepciones del entorno pragmático, la incidencia en su aprendizaje de las experiencias previas o del contexto sociocultural, sus actitudes y emociones hacia la lengua y cultura metas o, de modo más general, sus necesidades subjetivas, de forma explícita o implícita, se manifiestan en interacción e interrelacionados con sus creencias.

Son pocos los trabajos que han indagado la interdependencia y relación dinámica de afecto, contexto social y cognición. A partir de los resultados que Verity (2000) obtiene del estudio de la narrativa de una experta profesora de lengua que en el entorno de una cultura educativa nueva (la japonesa) se retrotrae al estado de “novata”, sugiere que los estados afectivos pueden provocar el desajuste cognitivo e impedir la actividad experta en interrelación con el contexto. En coherencia con las posiciones de Vygotsky, la autora sostiene que las emociones merecen el mismo estatus teórico que la cognición y que la tendencia a centrar la investigación en el pensamiento, sin referencia a la red afectiva y volitiva que lo entreteje, ha sido una falla esencial de la psicología tradicional.

Entre los estudios recopilados por Bailey y Nunan que centran su atención en las dinámicas del aula y en la interacción, el estudio de Shamin (1996) pone de relieve la interrelación entre contexto pragmático y percepciones de los alumnos sobre el aprendizaje de la segunda lengua. El aprendizaje de la lengua en una clase numerosa, en Pakistán, y el modo en que los alumnos están situados a la hora de establecer la interacción (frontalmente, de espaldas a los compañeros) determina sus percepciones sobre sí mismos como aprendientes, sobre el profesor y sobre su capacidad de éxito.

El estudio de Tsui (1996) evidencia que la cuestión de animar a los estudiantes a practicar la expresión oral en la lengua meta, concretamente en Hong Kong, tiene implicaciones interculturales y pedagógicas. Además, los resultados del estudio ponen de relieve la relación que existe entre los factores personales y contextuales que conducen a los alumnos a ser reticentes a la hora de hablar en la lengua meta, así como la cuestión de la ansiedad en la clase de segundas lenguas.

La diversidad de percepciones en la clase de lengua es un aspecto que se destaca en el trabajo de Block (1996). El autor aporta datos sobre las distintas interpretaciones que alumnos y profesor hacen de las acciones e interacciones que tienen lugar en las clases. Los resultados muestran las diferentes percepciones de los alumnos entre sí y entre alumnos y profesor. En este segundo caso, la divergencia de visiones y expectativas en relación con la finalidad de las actividades que se desarrollan en clase expresa la falta de

sentido que éstas tienen para los alumnos, porque los objetivos que les atribuye el profesor no son percibidos por los estudiantes. Es un trabajo que sugiere la necesidad de una comunicación efectiva entre profesor y alumnos en relación con el propósito de las actividades en las que éstos deben participar, si se desea desarrollar un aprendizaje significativo.

La importancia de los factores afectivos y sociales en la adquisición de la lengua extranjera es un aspecto relevante del estudio introspectivo que lleva a cabo Cherry Campbell (1996) del diario de su experiencia de aprendizaje del español L2, dentro de la misma colección a la que nos estamos refiriendo. Campbell constata que, tradicionalmente, la investigación ha tenido en cuenta el efecto de las experiencias previas en el nivel lingüístico del aprendizaje de la L2; pero se han descuidado los niveles psicolingüísticos y sociolingüísticos, así como el modo en que las experiencias previas condicionan el aprendizaje de nuevas lenguas.

A través del estudio de su propio diario, la autora percibe la importancia de su experiencia previa de aprendizaje del alemán, que se hace presente y condiciona sus preferencias en el proceso de aprendizaje del español. Los resultados muestran que al aprender E/L2 en Méjico, se sitúa ante el contexto de aprendizaje de manera que le resulte posible aprender la L2 a través de la interacción fuera de clase, entablando relaciones sociales con los profesores. Esta estrategia es semejante a la que Campbell desarrolló para aprender el alemán L2.

Sabrina Peck (1996) investiga las actitudes y emociones de un grupo de aprendientes de español como segunda lengua, a través del análisis de necesidades que lleva a cabo como responsable académica del programa de español dirigido a un grupo de estudiantes formado por trabajadores sociales en la comunidad hispana de Los Ángeles. A través del análisis de los datos la autora detecta el desarrollo de la sensibilidad cultural de los alumnos del programa, algunos de origen latino y otros no, hacia la propia cultura y hacia la cultura meta.

Partiendo de la centralidad del alumno en el proceso de aprendizaje, Hilleson (1996) investiga a un grupo de estudiantes que evalúan sus propias reacciones ante una situación de aprendizaje en la que la segunda lengua, el inglés, es la lengua de instrucción académica y también la del entorno social (Singapore). El análisis de las experiencias de aprendizaje conduce al investigador a un conocimiento profundo de las necesidades subjetivas de los estudiantes. El papel debilitador de la ansiedad y sus principales contextos de influencia en el aprendizaje de la segunda lengua se pone de relieve en la investigación llevada a cabo por Hilleson.

La interrelación entre ansiedad, motivación, autoestima y contexto (como dimensión subjetiva del entorno) queda documentada en este trabajo a través de las voces de los propios estudiantes. Hilleson (1996:248) destaca el beneficio del análisis de las necesidades subjetivas para los propios alumnos, para los profesores que llevan a cabo este tipo de investigaciones en sus instituciones y para los planificadores de los cursos. El autor llega a la

conclusión de que si la finalidad del currículum es facilitar un aprendizaje efectivo, en ese caso, la sensibilidad a este tipo de necesidades es un aspecto “crucial”. Los estudiantes investigados por Hilleson se benefician del propio proceso de análisis de necesidades en su inmediatez, puesto que la exploración de sus propias experiencias a través de la reflexión propiciada por la escritura de los diarios y por su discusión en las entrevistas es percibida por los alumnos como herramienta de control de sus procesos de aprendizaje.

Son un limitado pero representativo ejemplo de estudios que captan de forma “natural” a los aprendientes de segundas lenguas, tal como los define Breen (2001), como personas que piensan, sienten y actúan en un contexto de uso de la lengua generado en la interacción social con los demás participantes.

Tras esta aproximación al contexto de aprendizaje de la L2, en el siguiente apartado planteamos la relación entre el interés que la investigación en segundas lenguas ha mostrado en los últimos años por la diversidad del aula y los fenómenos que impulsan dicho interés. El fundamento de esta relación nos conduce a describir los principios básicos que inspiran la enseñanza centrada en el alumno.

## **1. 6. LA ENSEÑANZA CENTRADA EN EL ALUMNO**

El interés por la diversidad del aula presupone el interés por el alumno y, sin embargo, como expresa Benson (2005: 5), aunque el interés por la diversidad presuponga el interés por el alumno, es la presencia de la diversidad en los entornos educativos la que conduce, en época relativamente reciente, a dirigir la atención hacia el alumno y hacia el aprendizaje. Wenden (2002: 32) se refiere a esta tendencia cuando subraya que el concepto de enseñanza centrada en el alumno “tiene su origen en el reconocimiento de que los aprendientes de lengua son diversos”, tanto en las razones que los empujan a aprender una segunda lengua, como en su modo de abordar el aprendizaje, como en sus habilidades. Martín Peris (2000), en su artículo ya citado en las primeras páginas de esta investigación, “La enseñanza centrada en el alumno: algo más que una propuesta políticamente correcta”, desarrolla una interesante perspectiva, concienzudamente fundamentada, de esta orientación de los programas educativos centrados en el alumno, entre cuyas características nombra, en primer lugar, la atención prestada en el aula a la diversidad. (Más adelante, volvemos a aludir a este artículo de referencia).

En las décadas de los años 60 y 70 de la pasada centuria, confluye un cúmulo de factores relacionados entre sí que provocan el replanteamiento de las metas de la enseñanza de segundas lenguas y de los modelos de aprendizaje. Por una parte, la creciente interdependencia de los países europeos y el desarrollo de los intercambios internacionales impulsan la creación de cursos de idiomas que respondan a las necesidades funcionales y comunicativas que tienen los alumnos en el mundo real. El aumento de la demanda del estudio de segundas lenguas está en la base del reconocimiento de la importancia de la diversidad.

En estrecha relación con lo anterior, las críticas de Chomsky (1957, 1973) a la teoría lingüística estructural y al modelo behaviorista de aprendizaje supusieron el cuestionamiento radical, a finales de los sesenta y principios de los setenta, del método audiolingüístico de aprendizaje de idiomas, el más ampliamente utilizado en la época. En su artículo “Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla”, Henry Widdowson (1989) critica el concepto de competencia lingüística de Noam Chomsky, poniendo de relieve su inviabilidad para ser incorporado dentro del esquema de competencia comunicativa sobre la base de que las reglas no son generativas, sino reguladoras y subsidiarias de la competencia comunicativa. El conocimiento de la gramática y la habilidad para usar ese conocimiento forman parte de la competencia comunicativa en la conceptualización de Dell Hymes (1971).

En el mismo artículo, Widdowson (1989) establece su distinción ya clásica entre el estímulo de la habilidad para representar la lengua como sistema (*usage*), en lugar de centrarse en su uso (*use*). Es decir, en referencia a la acción didáctica, entre entender la práctica en el aula de segundas lenguas como desarrollo de la habilidad gramatical, como “utilización”, en lugar de llevar a cabo “comunicaciones genuinas” que se realizan en el “uso” (Llobera 1990: 96). Paradójicamente, en palabras de Llobera (1995b: 12), es la crítica a la definición que hace Chomsky de “competencia lingüística” y la reformulación conceptual de la misma como competencia comunicativa, lo que trae consigo “la recomposición de la situación y la innovación metodológica”. Este mismo autor habla del “poder catalizador” de este concepto para enriquecer las aportaciones en el campo de la didáctica de las segundas lenguas.

El impacto del concepto de competencia comunicativa se deja sentir en los años setenta en muchas publicaciones. Dos artículos de D. A. Wilkins (1972, 1973), presentados por el autor al Consejo de Europa, y citados por el mismo Wilkins (1976) como precedentes de su *Notional Syllabuses*, marcan las bases de este nuevo rumbo. En 1975 van Ek publica por encargo del Consejo de Europa *The Threshold Level*, primera especificación en términos operativos de las capacidades que un aprendiente debe desarrollar para ser competente en un nivel umbral de uso comunicativo de la lengua meta. La publicación en 1976 de *Notional Syllabuses* (Wilkins 1976) es expresión de la centralidad de la noción de comunicación como principio organizativo del sílabo, que no se atiene, por tanto, al criterio tradicional de gradación según la dificultad. La obra de Widdowson (1978), *Teaching language as communication*, enriquece este panorama con su aportación de la noción de discurso. Como punto de referencia de la orientación comunicativa de la enseñanza de lenguas y del diseño de un curso basado en el análisis de necesidades, destaca la aparición de *Communicative Syllabus Design*, de Munby (1978).

En el caso del español, hay dos publicaciones clave que determinan la implantación del enfoque comunicativo en la enseñanza del E/LE, *Un nivel umbral*, de P. J. Slagter (1979), documento de referencia para la descripción de niveles de competencia, y *Para empezar*, manual articulado en torno a nociones y objetivos comunicativos. Como publicaciones de referencia en la aplicación del enfoque comunicativo a la enseñanza del español como segunda

lengua son destacables las de Martín Peris (1987, 1988) y Zanón y Hernández (1990).

La noción de competencia comunicativa contiene como principio básico una visión de la lengua contextualizada y en uso. Frente a la teoría lingüística de Chomsky, centrada en la caracterización de las habilidades gramaticales abstractas del hablante, el concepto de competencia comunicativa, tal como es concebido por Hymes (1971), implica una visión más integrada de la teoría lingüística, que incluye la efectividad comunicativa y el conocimiento de la cultura de la lengua meta. La actuación lingüística según la teoría de Dell Hymes debe adecuarse a las reglas sociolingüísticas del contexto. Para desarrollar una teoría lingüística que se integre en la teoría de la comunicación y la cultura, Hymes propone ampliar la visión de Chomsky, que reduce a dos los juicios para valorar la propiedad de la competencia lingüística (gramaticalidad y aceptabilidad), e introduce cuatro cuestiones: en qué grado algo resulta formalmente posible, en qué grado algo es factible, en qué grado algo resulta apropiado y en qué grado algo se da en la realidad.

Otra aportación al concepto de competencia comunicativa y al enfoque comunicativo de enseñanza de la lengua viene de la mano de Halliday (1970), autor que desarrolla una visión funcional de la teoría lingüística, que parte del estudio de la lengua "en uso". En su obra *Teaching language as communication*, Widdowson (1978) aboga por un enfoque de enseñanza de la lengua centrado en los actos comunicativos como habilidad para usar la lengua con distintos propósitos.

Como aplicación del concepto de competencia comunicativa a la didáctica de las segundas lenguas, Canale y Swain (1980) distinguen cuatro componentes o subcompetencias de la misma: la competencia gramatical o dominio del código lingüístico; la competencia sociolingüística o adecuación de los enunciados al contexto social y a la situación; la competencia discursiva o combinación de cohesión en la forma y coherencia de significado para desarrollar textos orales o escritos y la competencia estratégica o dominio de las estrategias de comunicación verbal o no verbal. Canale (1983) subraya que la competencia comunicativa incluye tanto el conocimiento como la habilidad para utilizar ese conocimiento cuando se participa en una comunicación real. Concibe una visión de la competencia comunicativa de naturaleza modular o áreas de competencia que interactúan.

Estas aportaciones representan un desplazamiento de una enseñanza de la lengua basada en una visión restrictiva del código lingüístico a una visión de enseñanza de la lengua con fines comunicativos. La visión interdependiente de lengua y comunicación es inherente al enfoque comunicativo, que tiene como finalidad alcanzar la competencia comunicativa en la lengua meta mediante procedimientos que desarrollen las cuatro destrezas lingüísticas. Richards y Rodgers (1998: 74) resumen en las siguientes características la aportación de la teoría lingüística de la enseñanza comunicativa de la lengua:

1. La lengua es un sistema para expresar el significado.
2. La función principal de la lengua es la interacción y la comunicación.
3. La estructura de la lengua refleja sus usos funcionales y comunicativos.

4. Las unidades fundamentales de la lengua no son solamente los elementos gramaticales y estructurales, sino las categorías de significado funcional y comunicativo tal como se manifiestan en el discurso.

En coherencia con estos principios, las actividades de aprendizaje se seleccionan en función de propiciar un uso de la lengua significativo y real y los objetivos se definen de acuerdo con las necesidades comunicativas del alumno. El énfasis dado a los procesos de comunicación requiere del alumno un papel que Breen y Candlin (1980) definen como “negociador” del proceso de aprendizaje, de los procedimientos y de las actividades. A su vez, del profesor se requiere su participación como facilitador de los procesos de comunicación y el aprendizaje de la lengua se entiende como fruto de la interacción entre actividades, textos, alumnos y profesor.

El cambio de perspectiva conduce a un replanteamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua que Tudor (1996) resume en dos aportaciones de la enseñanza comunicativa al enfoque centrado en el alumno: por un lado, el lugar prominente concedido a las necesidades y metas comunicativas del aprendiente en el diseño de los cursos; por otro, a nivel metodológico, el papel central que ocupa el aprendizaje experiencial de la lengua a través de actividades significativas que acogen y expresan las vivencias e intereses reales del alumno. Esta forma de aprendizaje experiencial supone, por tanto, el reconocimiento del papel que juega la implicación afectiva del alumno en el proceso de aprendizaje.

Desde la perspectiva pedagógica, se plantea el reto de hacer del aula un espacio de comunicación. La dimensión comunicativa puede aplicarse siguiendo una ruta que concibe la clase como lugar para practicar la lengua comunicativamente o bien puede responder a una concepción que concibe la clase de lengua en sí misma como comunicación. En el primer caso, prevalece la idea de crear en el aula las condiciones para practicar las habilidades comunicativas que los alumnos tendrán que utilizar fuera del aula en situaciones reales de comunicación. A esta demanda responde la aplicación de la primera versión del análisis de necesidades comunicativas (Munby 1978) o el diseño de sílabos de orientación funcional (Wilkins 1976). Esta perspectiva de la enseñanza comunicativa tiende a primar los resultados, el producto sobre los procesos de aprendizaje y de comunicación. Esta fue la crítica que recibió el modelo de sílabo nocional de Wilkins (1976) a través de la propuesta de un sílabo basado en los procesos (Breen 1984), que desplaza el acento de los fines a los medios, de las listas de repertorios de comunicación hacia las capacidades requeridas para la comunicación, en suma, que da prioridad a los procesos sobre los contenidos. En esta segunda visión, se reconoce la clase como contexto para desarrollar los procesos psicológicos y sociales de la comunicación en la lengua meta.

En este sentido, van Lier (1988) señala el potencial comunicativo del aula en sí misma y como entorno de recursos auténticos para la interacción y Llobera (1995b: 25) sostiene que aplicando los principios de Grice (1975) el mismo acto docente “es por sí mismo una operación comunicativa”. En uno de sus artículos de referencia sobre la reconsideración del discurso del aula de L2 como comunicación auténtica (Llobera 1990), el autor pone de relieve los vínculos



existentes entre la construcción de un discurso significativo entre profesor y alumno y el progreso de la acción didáctica centrada en el alumno, hasta el punto de que:

sin este cambio de consideración no es posible situar adecuadamente la promoción de las estrategias humanistas, ni el énfasis en desarrollar la autonomía del “aprendiente” mediante estrategias de aprendizaje y comunicativas, y ni siquiera las aproximaciones curriculares procesuales. (Llobera 1990: 96-97)

En esta misma idea insiste Martín Peris (1998b: 2) al hablar del aula como realidad no “vicaria del mundo externo”, sino como “contexto autónomo”, lugar de aprendizaje y comunicación con sus propias reglas del juego. Es decir, para los aprendientes de segundas lenguas, el proceso de aprendizaje en sí es fuente de comunicación y el desarrollo de dicho proceso implica explorar el significado que la clase tiene para los estudiantes, así como las dinámicas comunicativas que se generan. E insistimos en una idea con frecuencia repetida en este estudio, este proceso sólo puede llevarse a cabo explorando la realidad subjetiva del aula y está en estrecha relación con las creencias y motivación interna del proceso de aprendizaje del alumno (Tudor 2001).

Estas dos concepciones de la funcionalidad comunicativa del aula de segundas lenguas se corresponden con lo que Howat (1984) denomina versión “débil” y versión “fuerte” de la enseñanza comunicativa. En el primer caso, se trata de “aprender a usar” la lengua, en el segundo de “usar la lengua” para aprenderla.

Al plantear la diferencia entre programas regulados por el objeto (la lengua) y programas regulados por el sujeto (el alumno), Martín Peris (2000) expresa que un programa regulado por la lengua se caracteriza por asumir, de forma explícita o implícita, que el aprendizaje se produce a medida que el alumno recibe los datos que se desea enseñar, mientras que afirmar que un programa de enseñanza está centrado en el alumno no significa desestimar el aprendizaje de los aspectos formales ni las aportaciones de la lingüística, sino que para el autor, siguiendo la inspiración de Widdowson, significa:

Considerar al discente como usuario de la lengua, y no como analista [...] considerar que por paradójico que resulte, el aprendizaje de una lengua extranjera solo es posible mediante su uso. Y, consecuentemente, crear ‘contextos ricos en aprendizaje’, es decir, situaciones de comunicación y de atención a la lengua en las cuales los discentes puedan hacer ese uso de la lengua por el que se aboga. (Martín Peris 2000: 39).

La importancia concedida a los procesos de comunicación y aprendizaje que tienen lugar en el aula y a la enseñanza y aprendizaje de carácter vivencial está en la base de la evolución del enfoque comunicativo hacia la enseñanza mediante tareas. Ramos Méndez (2005) lleva a cabo un estudio profundo y panorámico del origen, fundamentos teóricos, aplicaciones prácticas y principios metodológicos que informan este enfoque.

La autora destaca la fuerte implantación de esta opción metodológica en la enseñanza de segundas lenguas y la adopción de la misma por documentos de alcance como son el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006) para la enseñanza del español y el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, documento del Consejo de Europa (2002) que adopta un enfoque de

aprendizaje de la lengua orientado a la acción y que concibe a los alumnos o usuarios “como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (2002: 20).

Con el fin de comprender mejor las implicaciones que tiene en el aula de segundas lenguas un enfoque de aprendizaje orientado a la acción, presentamos dos definiciones, la primera, ofrecida por el *Marco común*, tiene un carácter general, no restringido al ámbito del aprendizaje de la lengua:

cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. (*Marco común europeo de referencia* 2002: 21)

La segunda definición describe la tarea de aprendizaje en referencia a su función como pieza clave en la elaboración de currículos integradores de contenidos y procesos. Destaca el uso comunicativo de la lengua implicado en la realización de una tarea que se lleva a cabo poniendo la atención más en el significado que en la forma. El autor interpreta la tarea comunicativa como:

una parte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen en la lengua meta centrando su atención más en el significado que en la forma. La tarea también deberá caracterizarse por el hecho de que constituye un todo completo, por lo que puede considerarse por sí misma un acto comunicativo. (Nunan 1996: 10)

En el apartado dedicado al contexto institucional (4.2), se aportan más detalles sobre los principios metodológicos de la enseñanza mediante tareas, pero los adelantamos aquí de forma resumida. Siguiendo la versión de Ramos Méndez (2005), estos principios fundamentales son:

- La atención no sólo al producto, sino al proceso.
- La atención no sólo a la forma, sino al significado.
- El desarrollo de la autonomía del aprendiente.
- La consideración de la lengua como instrumento de comunicación.
- El fomento de los procesos de comunicación.
- La potenciación del aula como espacio de comunicación real y significativa.
- El énfasis en el aprendizaje cooperativo.
- Contenidos y resultados abiertos, según las necesidades de los alumnos.

La enseñanza comunicativa de la lengua, centrada en los procesos y orientada a la acción, asume en sus principios teóricos la perspectiva constructivista del proceso de aprendizaje. La idea principal que subyace al constructivismo es la implicación activa del individuo en la construcción de la realidad. Es decir, la persona da sentido al mundo que la rodea a partir de su experiencia. El constructivismo, representado por el psicólogo Jerome Bruner, integra el pensamiento de Piaget en su enfoque cognitivo de aprendizaje, centrado en los procesos autónomos de descubrimiento (Bruner 1963, 1969). Este autor asume también las ideas de Vygotsky sobre el desarrollo cognitivo como proceso

socialmente mediado, que tiene lugar, por consiguiente, como resultado de los procesos de interacción guiada (Bruner 1988).

Según la teoría desarrollada por Bruner (1997: 40), el aprendizaje es un proceso interactivo en el que los alumnos aprenden unos de otros en lo que él llama “comunidades de aprendices mutuos”. A su vez, estos alumnos como individuos se experimentan a sí mismos como agentes, es decir, tienen “agencia” (1991,1997) o sentido de control sobre las propias acciones, sensación de poder iniciar y llevar a término actividades de forma autónoma. Tal como Bruner desarrolla este concepto, el sentido de agencia implica no sólo la capacidad de llevar a cabo acciones, sino la habilidad o “saber-cómo”. Para él, el objetivo fundamental de la educación no es la adquisición de conocimiento proposicional, que entrañaría primar una visión pasiva de la mente del alumno como recipiente que debe ser llenado, sino la comprensión conceptual que el alumno hace sobre su proceso de aprendizaje y el desarrollo de estrategias cognitivas y destrezas transferibles.

Esto implica que no sólo hay que aprender contenidos específicos, sino que es necesario hacer “un aprendizaje de sistemas de codificación que tengan aplicabilidad más allá de la situación en la que se aprendieron” (1988: 44). Se trata, por tanto, de buscar las condiciones óptimas que propicien el “aprender a aprender” (Bruner 1988: 155), el paso de una psicología del aprendizaje a otra de resolución de problemas.

Una de las herramientas destacadas por Bruner (1997: 107) para ayudar al alumno a dar sentido a su aprendizaje es la reflexión, entendida como volver la atención al proceso de aprendizaje, tal como se ha indicado en el apartado dedicado a los conceptos relacionados con la metacognición de los estudiantes de L2 (1.4) . El autor considera que la conciencia metacognitiva sobre cómo se desarrolla el propio proceso de aprendizaje debe fomentarse al mismo nivel que se desarrolla la conciencia sobre cualquier otra área temática del currículum. Ser consciente del propio proceso de pensamiento contribuirá a hacer del alumno de segundas lenguas un sujeto activo de su proceso de aprendizaje, que construye el conocimiento a través de la negociación con los otros participantes.

La concepción de Bruner sobre el proceso educativo, basada en la visión del alumno como constructor activo del conocimiento y de los conceptos a través de la interacción, contrasta con la visión tradicional que ve al profesor como poseedor de un conocimiento que debe ser transmitido a los alumnos. Tomar como punto de partida en la educación lingüística la capacidad creativa del alumno marca la ruta para la innovación. Como expresa Cortazzi (1990), estas dos perspectivas revelan un contraste de calado entre una visión de la educación como transmisión cultural o como innovación y cambio social.

El modelo de conocimiento de la psicología cognitiva de Ausubel (1976) aporta al constructivismo una visión del aprendizaje basada en los procesos mentales del alumno y no sólo en sus respuestas. De acuerdo con su teoría, un aprendizaje significativo tiene lugar cuando los nuevos conocimientos se incorporan a la estructura cognitiva del alumno, es decir, cuando el estudiante

establece la relación entre los nuevos conocimientos y sus conocimientos previos. De este modo, podemos contraponer un aprendizaje significativo o basado en la comprensión a un aprendizaje memorístico o repetitivo. Martín Peris (1996: 108-109) resume de este modo las dos condiciones que deben darse para que el aprendizaje sea significativo:

- El contenido debe ser potencialmente significativo (tanto desde el punto de vista de su estructura interna –significatividad lógica, no debe ser arbitrario ni confuso- como de su posible asimilación –significatividad psicológica: tiene que haber en la estructura cognoscitiva del alumno elementos pertinentes y relacionables).
- Tiene que darse en el alumno una actitud favorable para aprender significativamente, es decir, motivación para relacionar lo que se aprende con lo que se sabe.

La aportación a la teoría del aprendizaje de la psicología cognitiva, representada por Bruner y Ausubel, se ve complementada por la visión humanista de la educación, que tiene como punto de referencia el desarrollo integral del alumno. Si la enseñanza comunicativa contribuye a un enfoque de aprendizaje centrado en el alumno a través de la importancia otorgada a las necesidades del estudiante y a los procesos de comunicación, el enfoque humanista, representado por contribuciones hechas a la didáctica de las segundas lenguas por autores como Moskowitz (1978) y Stevick (1976, 1980), refuerza esta posición del alumno al atribuir un papel primordial a los intereses personales y subjetivos del estudiante y a su implicación en los procesos de aprendizaje, de forma específica a su implicación afectiva.

La figura más representativa del pensamiento humanista en educación es Carl Rogers (1982, 1986). La meta de su proyecto educativo es centrar la enseñanza en el alumno mediante la práctica de un aprendizaje significativo o basado en la experiencia. Es un aprendizaje que supone la implicación personal del alumno, el fomento de su iniciativa personal, promueve procesos capaces de producir el cambio de comportamiento del estudiante y es evaluado por el alumno a través del contraste con sus necesidades de aprendizaje. Combina “lo lógico y lo intuitivo, el intelecto y las sensaciones, el concepto y la experiencia, la idea y el significado” (1986: 33), implica pues al alumno como persona de forma global.

Algunos de los rasgos que caracterizan la práctica de este enfoque en el aula son: la creación de un clima de confianza que fomente la curiosidad y el deseo de aprender, el estímulo de la confianza y autoestima del alumno, el desarrollo del papel del profesor como facilitador del aprendizaje, la participación conjunta de alumnos y profesor en todas las decisiones que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje, el aprendizaje en colaboración, el fomento de la motivación interna del estudiante y de sus propias metas, la autoevaluación por parte del alumno de su proceso de aprendizaje.

Rogers (1986) concede mucha importancia a la confianza del profesor en sí mismo y a su capacidad de empatía como condición previa para desarrollar en el aula la enseñanza centrada en el alumno y, por tanto, para potenciar la autonomía del aprendiz.

El modelo educativo desarrollado por Kohonen (1992a, 1992b) y Kohonen et al. (2001) se sitúa dentro de la filosofía de la enseñanza centrada en el alumno y

aplica la teoría del aprendizaje experiencial al aprendizaje de las segundas lenguas. Los fundamentos teóricos que sustentan su modelo (Kolb 1984) encajan en las teorías ecológicas del aprendizaje (descritas en el apartado 1.5), pero nos parece lo más indicado aludirles en este apartado, junto al modelo educativo que desarrollan.

La teoría ecológica de Kolb se inspira en el proceso humano de adaptación al medio: el ser humano se acomoda por necesidad a los entornos físicos y sociales (reactivamente), pero sobre todo, crea y transforma esos entornos (proactivamente). Es precisamente esta identificación con el proceso de adaptación en sí mismo, es decir, la identificación con el proceso de aprendizaje, la que permite su supervivencia. La teoría desarrollada por Kolb entiende el aprendizaje como proceso de creación de conocimiento mediante la transformación de la experiencia. El modelo pretende crear un marco para explorar y afianzar los vínculos entre educación, aprendizaje y desarrollo de la persona. La teoría describe un modelo cíclico en cuatro fases: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. Estas cuatro fases se corresponden con cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático, que interactúan entre sí dinámicamente.

Algunos de los primeros trabajos de Kohonen sobre aprendizaje experimental y evaluación son contribuciones pioneras enviadas por el autor al Consejo de Europa (Kohonen 1988, Kohonen 1992a). Una noción nuclear para esta teoría es la educación del alumno, cuya meta principal es facilitar la autodirección del estudiante en el aprendizaje continuo de la segunda lengua y la cooperación entre los estudiantes. La teoría subraya la importancia de ayudar al estudiante a desarrollar su conocimiento sobre el aprendizaje de la lengua en tres áreas: el conocimiento personal, el conocimiento del proceso de aprendizaje y el conocimiento de la tarea. (Más adelante se tratan con más detalle estas tres áreas).

A través de un proceso de aprendizaje centrado en tareas de sensibilización, el aprendizaje experiencial pretende potenciar el papel de los alumnos, ayudándoles a identificar sus maneras preferidas de aprender y a controlar su propio aprendizaje. Kohonen (1992a) subraya que esta orientación implica un cambio paradigmático del modelo de enseñanza basado en la transmisión (behaviorista) al modelo experiencial, orientado al proceso, que ve al alumno como agente de su propio aprendizaje (constructivista). Las decisiones pedagógicas que implica el desplazamiento de una a otra visión deben evaluarse dentro del marco teórico relevante y del contexto educativo y sociocultural en que se desarrollan.

El aprendizaje experiencial enfatiza la necesidad de reconciliar las experiencias intuitivas del aprendizaje de la lengua con su conceptualización. A partir del modelo de Kolb (1984), más arriba descrito, Kohonen (1992a, 1992b) explica su teoría del aprendizaje basada en la experiencia personal inmediata del alumno como punto focal del aprendizaje de la segunda lengua; esta experiencia da significado personal a los conceptos abstractos y es un punto de referencia concreto para contrastar el conocimiento adquirido durante el proceso de aprendizaje de la lengua. Pero para que esta experiencia se

transforme en “aprendizaje”, necesita ser procesada conscientemente a través de la reflexión. Es decir, el aprendizaje de la segunda lengua representa un “proceso cíclico” que integra las cuatro orientaciones del modelo de Kolb (experiencia, reflexión, conceptualización y acción).

Kohonen (1992b) insiste en que la experiencia cotidiana por sí sola no basta para que haya aprendizaje, debe ser observada y analizada conscientemente para que dé su máximo rendimiento en términos de aprendizaje. De hecho, los conceptos teóricos no llegan a formar parte del marco de referencia del alumno hasta que son experimentados de forma significativa a nivel subjetivo, emocional. En este sentido, la reflexión funciona como un puente entre la experiencia y la conceptualización teórica. El proceso de aprendizaje puede verse como el reciclaje de la experiencia a niveles cada vez más profundos de comprensión e interpretación, es decir, esta visión implica la idea de aprendizaje a lo largo de toda la vida (*lifelong learning*).

Desde el ámbito general de la educación y de la psicología del desarrollo, Boyd y Fales (1983) proponen como nuclear para comprender los procesos del aprendizaje experiencial el aprendizaje reflexivo, que definen así:

Reflective learning is the process of internally examining and exploring an issue of concerns, triggered by an experience, which creates and clarifies meaning in terms of self, and which results in a changed conceptual perspective. (Boyd y Fales 1983: 101)

Las autoras consideran el proceso de reflexión como la clave que diferencia entre el aprendizaje de habilidades que conducen a un comportamiento competente a través de la repetición de experiencias y un aprendizaje a partir de la experiencia, que cambia cognitiva o afectivamente al aprendiente. Evelyn Boyd y Ann Fales (1983: 101) definen la reflexión, en correlación con su definición de aprendizaje reflexivo, como “el proceso de creación y clarificación del significado de la experiencia (presente o pasada) desde el punto de vista del yo (yo en relación con uno mismo y yo en relación con el mundo)”. El aprendizaje reflexivo enfatiza, por tanto, el conocimiento personal como fuente de aprendizaje.

Viljo Kohonen (1992b) se pregunta por el sentido de esta orientación del aprendizaje y la justifica mediante cuatro argumentos: facilita el crecimiento personal (fomenta la autonomía y la cooperación), ayuda al alumno a adaptarse al cambio social (desarrolla destrezas de aprendizaje interpersonales y sociales que promueven el aprendizaje independiente, creativo y transferible), tiene en cuenta las diferencias en las capacidades para el aprendizaje (las formas de agrupamiento flexibles, las técnicas de aprendizaje cooperativo y la negociación permiten la acomodación de los diversos ritmos, capacidades y objetivos), responde a las necesidades del alumno y a consideraciones pedagógicas prácticas (el fomento de la iniciativa personal y del trabajo independiente flexibiliza el acceso al aprendizaje de estudiantes que por razones variadas –trabajo, discapacidad u otras- no pueden adecuarse al modelo de clase tradicional).

Sobre el modelo del aprendizaje experiencial, Kohonen (1992a) despliega un modelo educativo, centrado en el alumno, que pretende incrementar la

coherencia del proceso de aprendizaje de la segunda lengua, proporcionando una orientación filosófica y teórica que clarifique la relación entre objetivos, diseño pedagógico de las tareas de aprendizaje y evaluación. La coherencia implica un esfuerzo por llevar a cabo un diseño pedagógico que armonice la relación entre las experiencias de aprendizaje y los resultados que se esperan de ellas. La pedagogía lingüística de la segunda lengua en esta visión del aprendizaje se basa en la idea de objetivo o meta y en el desarrollo de la competencia del alumno a través del diseño pedagógico consciente y sistemático. Teniendo en cuenta estos principios, Kohonen sugiere tres áreas complementarias de desarrollo del conocimiento y sensibilización del alumno:

- Conocimiento y crecimiento personal (autoconcepto, autoestima, autodirección y autonomía, experiencias de aprendizaje y crecimiento personal). El aprendizaje de la lengua puede diseñarse de modo que estimule el desarrollo holístico del aprendiente como persona. El crecimiento personal del alumno como parte integral del diseño pedagógico del aprendizaje de la lengua dirige la atención del programa educativo a la importancia de la motivación intrínseca, en estrecha relación con la percepción de competencia y con la autodirección del estudiante en el proceso de aprendizaje de la lengua.
- Conocimiento del proceso de aprendizaje (estrategias de aprendizaje, conocimiento metacognitivo). En términos de aprendizaje experiencial, el punto crucial del entrenamiento del alumno para la autorregulación de su aprendizaje reside en el proceso cíclico de experiencias directas de aprendizaje, estrategias y conocimiento metacognitivo, reflexión sobre dichas experiencias y conceptualización de las mismas, llegando a desarrollar de este modo la comprensión consciente de dicho conocimiento.
- Conocimiento de la tarea: lengua y comunicación (conocimiento metalingüístico). El conocimiento que necesita el alumno para desempeñar la actividad de aprendizaje es comparable a un mapa topográfico del terreno. Para utilizar el mapa necesita conocer los signos topográficos y ser capaz de encajar el mapa en el terreno circundante. Del mismo modo, el conocimiento del “terreno” de la segunda lengua (por ejemplo, qué elementos la componen, cómo se interconectan, qué semejanzas y diferencias hay entre la lengua materna y la lengua meta o saber cómo puede entenderse mejor la comunicación humana) aporta orden a partir de los datos primarios, aparentemente caóticos, que el alumno tiene que confrontar cuando se relaciona con la nueva lengua. El conocimiento de la tarea puede funcionar como un marco de referencia para integrar nuevos aprendizajes.

Estas áreas pueden verse como los tres ángulos del triángulo que configura la noción de aprendizaje de la lengua como “educación del alumno”. El autor (2001) explica su preferencia por el término “educación” más que por el de “entrenamiento”, porque el primero implica una orientación educativa, holística, del aprendizaje de la lengua extranjera.

Para que este aprendizaje sea efectivo, el estudiante debe implicarse en la tarea, manipular y procesar el material de entrada, de manera que sus producciones tengan un significado personal para él, es decir, para que las

producciones del alumno sean significativas deben basarse en un trabajo previo de asimilación y modificación que le permitan hacer suya la información (Kohonen 1992a). Es una cuestión de calidad de los procesos internos que requiere prestar atención tanto a las tareas como a las actividades de aprendizaje, tanto a su contenido como a sus procesos, de modo que el alumno pueda experimentar los datos lingüísticos a través del uso significativo de la lengua en sus contextos naturales.

De acuerdo con el modelo propuesto, el aprendizaje de la lengua es un proceso continuo de reciclaje del material de entrada (Kohonen 1992b), cuyo objetivo es una comprensión sofisticada del sistema y un incremento de su uso automatizado en una comunicación significativa, con abundantes oportunidades de práctica.

Los principios en los que se basa el aprendizaje experiencial implican que la evaluación atienda tanto al producto como al proceso (Kohonen 1992a). En su propuesta para la evaluación de la enseñanza comunicativa de la lengua, Kohonen (1988) pone de relieve que mientras que la evaluación del producto, o evaluación externa, se pregunta de modo general por la capacidad del alumno para comunicarse en determinadas situaciones en la lengua meta, la evaluación del proceso, o interna, se plantea como pregunta central cómo controlar el proceso de aprendizaje y, por tanto, como mejorar su calidad. El objetivo de la evaluación del proceso es capacitar al alumno en el uso de estrategias para compensar sus puntos débiles en las destrezas comunicativas.

Aunque los dos tipos de evaluación son necesarios, Kohonen (1988, 1992a) subraya la importancia, desde el punto de vista del estudiante, de dedicar más atención a la evaluación interna por su influyente efecto sobre el proceso continuo del aprendizaje.

Considerar el aprendizaje autodirigido como parte integral del aprendizaje de la lengua implica que los procedimientos de evaluación ayuden al alumno a centrarse en los siguientes aspectos del aprendizaje que promueven la cohesión entre evaluación, metas y logros: autoconciencia (como persona y como aprendiz), papel (cómo percibe su papel y en qué medida se siente responsable de su propio aprendizaje), control (en qué grado controla su aprendizaje, solo y en grupo reducido), autoorganización (en qué medida puede organizar su conocimiento del aprendizaje de la lengua), autoevaluación (en qué medida puede evaluar su propio aprendizaje). Estas cuestiones sugieren al autor la importancia de un proceso de evaluación reflexivo a cargo del propio alumno (Kohonen 1992b).

En este marco, Kohonen (1992a) sugiere un modelo de evaluación que permita integrar proceso y resultados (el portafolio, que hoy se ha impuesto en el entorno educativo europeo como procedimiento de evaluación auténtica). Las ventajas que representa para el alumno, y para el aprendizaje de las segundas lenguas en general, la orientación de la evaluación al proceso, las expresa Kohonen con estas palabras:



In an important sense, learning remains imperfect until the learner is capable of assessing both what he has learned and how he has done it. Such an awareness is a key for the development of self-directed learning. (Kohonen 1992a: 85)

El autor propone los métodos cooperativos de aprendizaje como metodología idónea para alcanzar estos objetivos y para redistribuir los papeles de alumno y profesor, como un modo de ser coherentes con el espíritu del pensamiento centrado en el alumno.

Williams y Burden (1999) proponen un marco para el aprendizaje de las segundas lenguas que a las ideas de las perspectivas cognitiva y humanista, añade el enfoque del interaccionismo social. Su modelo pone de relieve la interacción dinámica en el proceso de aprendizaje entre profesores, alumnos, tareas y contextos. Los autores consideran que estos factores no existen de forma aislada, sino que interactúan y se influyen mutuamente como proceso dinámico en curso. El modelo del constructivismo social, propugnado por Williams y Burden, defiende la posición central del alumno como constructor de conocimiento y su desarrollo global, y sitúa el proceso de aprendizaje en su entorno.

En coherencia con la perspectiva constructivista y humanista de enseñanza de la lengua, otra implicación de un enfoque de aprendizaje orientado a la acción y centrado en los procesos es la atención al desarrollo de las competencias del alumno. Wenden (1987a), como se indica en el apartado dedicado a las diferencias individuales (1.3.1), da sentido a la investigación en las estrategias y pensamiento del alumno por su aportación a un aprendizaje autónomo. La autora, remitiéndose a la autoridad de Malcolm Knowles, referente teórico en la pedagogía de la autonomía, pone de relieve la importancia de proporcionar al aprendiente de segundas lenguas las destrezas que le permitan continuar, en otras circunstancias, el aprendizaje por sí mismo, de modo que sea capaz de adaptarse y responder a los retos de una sociedad en continuo cambio, que requiere como meta de la educación:

helping individuals to develop the attitude that learning is a lifelong process and to acquire the skills of self-directed learning. (Knowles 1980: 28)

La premisa básica que subyace a la línea de pensamiento de Knowles (1980) es que en una era caracterizada por la explosión del conocimiento y la revolución tecnológica, basar el fin de la educación en la transmisión de conocimientos no es suficiente para equipar al alumno con las habilidades necesarias para adaptarse al continuo cambio. Para lograr este fin, la meta de la educación debe ser formar “personas competentes –personas que sean capaces de aplicar su conocimiento en condiciones cambiantes” (1980: 19).

Esta meta propuesta por Knowles, enseñar al alumno a aprender cómo aprender, es perfectamente transferible, por tanto, al aprendizaje de segundas lenguas. El modelo de Kohonen asume el desarrollo de competencias como un objetivo educativo importante (1988, 1992a), al igual que Wenden destaca su utilidad para el estudiante en un entorno social en continuo cambio. Los principios propuestos por Kohonen (1988, 1992a) y Wenden (1987a) para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de las segundas lenguas hace dos

décadas, principios asumidos por esta investigación, no han hecho sino cobrar relevancia en el ámbito de las segundas lenguas y de la educación en general en los últimos años.

En relación con estos principios, el *Marco común europeo* (2002) establece el vínculo entre el uso de la lengua y el desarrollo de las competencias generales y específicas por parte de los aprendientes a través de las acciones que realizan como usuarios de la lengua meta.

Las competencias son definidas por el *Marco común europeo* como “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” (2002: 20). En cuanto a las competencias específicas, el estudio de las segundas lenguas tiene por objeto el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, aspecto al que nos hemos referido más arriba en este mismo apartado. Las competencias generales no se relacionan directamente con la lengua pero son necesarias para realizar cualquier tarea, incluidas las actividades lingüísticas, e inciden en el desarrollo de las capacidades comunicativas del estudiante. Las competencias generales del alumno están conformadas, de acuerdo con el *Marco común europeo* 2002: 22) por los siguientes componentes:

- Conocimientos declarativos (*savoir*), provenientes tanto de la experiencia (empíricos) como del aprendizaje formal (académicos). Los componentes de esta competencia configuran áreas de conocimiento que pueden ser idiosincrásicas de un individuo, específicas de una cultura o responder a parámetros de alcance más universal.
- Destrezas y habilidades (*savoir-faire*), en referencia a su capacidad de poner en práctica determinados procedimientos. Esta competencia no depende directamente de los conocimientos declarativos, pero la interiorización de conocimientos potencia su desarrollo.
- Competencia existencial (*savoir-être*), en relación con características y actitudes personales que tienen que ver con el autoconcepto, la percepción que tenemos de los demás y con la voluntad de interacción social. Los componentes de esta competencia pueden ser adquiridos y modificados.
- Capacidad de aprender (*savoir-apprendre*). Es “la predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente” (2002: 23).

Esta última competencia, la capacidad de saber aprender, moviliza a todas las demás y su desarrollo, como venimos señalando, es especialmente indicado en el aprendizaje de una lengua segunda. También es definida por el *Marco común europeo* como “la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando estos cuando sea necesario” (2002: 101).

El desarrollo de las competencias del estudiante como meta del aprendizaje de las segundas lenguas está relacionado con la cultura educativa del contexto institucional en el que se integran las clases, el programa y el currículum. Esta cultura puede fomentar u obstaculizar este desarrollo. Seguidamente, hacemos una breve referencia a dos propuestas relacionadas con el entorno educativo

en el que se insertan las clases de segundas lenguas objeto de esta investigación: el ámbito educativo europeo y el universitario.

El Proyecto *Tuning* (González y Wagenaar 2003) para la Educación Superior en el Espacio Europeo sostiene como principio la relevancia de un enfoque de aprendizaje centrado en las propias capacidades del alumno para aprender y propone el desarrollo de las competencias del estudiante como meta de los programas educativos. Diferencia entre competencias específicas y genéricas o destrezas transferibles y subraya el interés del desarrollo de las competencias genéricas, o generales en denominación del *Marco común europeo*, porque dotan al alumno de recursos que le permitirán desenvolverse más eficazmente, tanto en el ámbito profesional y laboral como en el de su vida como ciudadano con todos sus derechos y obligaciones.

Entre las competencias genéricas identificadas por el Proyecto *Tuning* como relevantes para su desarrollo en el ámbito de la Educación Superior, destacan, entre las más esenciales, la capacidad de aplicar el conocimiento en la práctica, la de adaptarse a nuevas situaciones, la habilidad para trabajar autónomamente, la capacidad de trabajo en equipo o las habilidades sociales.

En relación con el ámbito universitario, Villa y Poblete (2007) desarrollan un modelo para la aplicación del aprendizaje basado en competencias, definido por cuatro características esenciales: valores, actitudes, competencias y modelo de aprendizaje, cuya meta es el desarrollo de un aprendizaje significativo y autónomo. Las competencias son consideradas, por tanto, un elemento clave del aprendizaje, que incorpora, junto al dominio específico de la especialidad académica, una variedad de competencias que enriquecen al estudiante como persona y como futuro profesional. Los autores entienden por competencia “el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores” (2007: 23-24).

Villa y Poblete (2007) clasifican las competencias generales (o genéricas) en tres grandes grupos: instrumentales, interpersonales y sistémicas. Las competencias instrumentales tienen una función de medio o herramienta para lograr un fin (incluyen los diferentes tipos de pensamiento que puede desarrollar el alumno, las competencias metodológicas, las tecnológicas y las lingüísticas). Las competencias interpersonales hacen referencia a la capacidad de las personas para lograr una interacción satisfactoria con los demás (el modelo diferencia entre competencias interpersonales individuales y sociales). Las competencias sistémicas desarrollan destrezas relacionadas con una visión de totalidad de un sistema o conjunto (implican la combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad y presuponen el desarrollo de las competencias instrumentales e interpersonales). El estudio lleva a cabo una descripción detallada de estas competencias.

Un enfoque de enseñanza basado en una visión de la lengua como instrumento de comunicación e interacción social, y orientado a la acción, conlleva en sus principios el desarrollo de la competencia intercultural. Sobre la base del concepto de competencia comunicativa y como desarrollo del mismo, Byram et

al. (1997) y Zarate (2003) consideran que el desarrollo de la dimensión intercultural en didáctica de las lenguas descansa sobre las cuatro competencias generales: conocimientos (*savoirs*), saber hacer (*savoir-faire*), saber ser (*savoir-être*) y saber (*savoir-apprendre*). Consideran las dos primeras directamente vinculadas con el aprendizaje de una lengua determinada (competencias dependientes) y las dos últimas como independientes de los contenidos de una lengua segunda en concreto, aunque no puedan darse sino en el marco y como producto del aprendizaje de una lengua precisa (competencias transversales o independientes).

La propuesta del *Marco común europeo* es el desarrollo de la consciencia intercultural, considerada por este documento de referencia como componente de las competencias generales, y parte integrante del conocimiento declarativo del estudiante (*savoir*). En la medida en que contribuye al desarrollo de la capacidad de comunicación, el documento marco concibe mirarla como un aspecto de la competencia específica: la competencia comunicativa. La consciencia intercultural surge de:

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el 'mundo de origen' y el 'mundo de la comunidad objeto de estudio' (similitudes y diferencias distintivas). (*Marco común europeo* 2002: 98).

Entre las destrezas y habilidades interculturales que debe desarrollar el alumno de lenguas segundas, el *Marco* considera las siguientes: la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera, la sensibilidad cultural y la capacidad para establecer contacto con personas de otras culturas, la capacidad de mediación entre la cultura propia y otras culturas y la capacidad de superar relaciones estereotipadas.

Byram y Fleming (2001) y Kramsch (2001), entre otros autores, partiendo de la reconsideración del concepto de competencia comunicativa y del modelo de hablante ideal (el nativo), proponen un nuevo modelo de hablante, el "hablante intercultural", que no tiene como referencia para ser aceptado como hablante de la segunda lengua la emulación del hablante nativo, sino que su competencia en la lengua meta se mide porque "es capaz de establecer lazos entre su propia cultura y otras, de mediar y explicar la diferencia y, fundamentalmente, de aceptar esa diferencia y vislumbrar la humanidad subyacente que la compone" (Byram y Fleming 2001: 15-16).

Entre los factores que se consideran claves para el éxito en el desarrollo de la identidad intercultural y personal del alumno, están la empatía, esencial para comprender la otredad de las personas (Neuner 2003), y el descentramiento de la propia cultura (Byram 2003). Uno de los métodos más efectivos para despertar la sensibilidad intercultural es la comparación y apreciación de similitudes y diferencias, así como el contacto con la alteridad, pues suscitan el cuestionamiento de la propia cultura y confrontan las creencias y valores del alumno con "una nueva manera de hacer las cosas, un nuevo concepto de la realidad" (Byram y Fleming 2001: 14) tan legítimos como los que el estudiante aporta al aula procedentes de su proceso de socialización. Byram y Fleming proponen llamar a este encuentro con la alteridad que cuestiona las certezas culturales previas del estudiante "socialización terciaria". Este proceso de

cuestionamiento puede conducir al desarrollo de la sensibilización cultural crítica e implica un cambio que afecta a los aspectos cognitivos y afectivos del pensamiento del alumno (Byram 2003).

Para Kohonen (2000), la competencia intercultural conlleva la fusión de aprendizaje, evaluación y reflexión en una orientación de aprendizaje holístico que atribuye a la comunicación intercultural el propósito de “acortar las distancias entre las distintas creencias y valores culturales que cada persona aporta al proceso de comunicación” (2000: 298). Como objetivo emergente, para el autor la competencia intercultural representa un desafío que subraya la importancia del aprendizaje afectivo de idiomas. Teniendo en cuenta la complejidad del aula de segundas lenguas y de forma específica la complejidad del aula multicultural, parece apropiado considerar en relación con el aprendizaje de segundas lenguas el concepto de competencia comunicativa intercultural que Lustig y Koester proponen como objetivo general de la enseñanza en situaciones de comunicación intercultural:

La comunicación intercultural es un proceso simbólico, interpretativo, transaccional y contextual en el que personas de diferentes culturas crean sentimientos compartidos. (Lustig y Koester 1993, citados en Kohonen 2000: 298).

Una comunicación intercultural satisfactoria requiere establecer significados compartidos, para lograrlo es esencial la negociación y la tolerancia a la ambigüedad. El aula de segundas lenguas puede ser en la práctica didáctica el contexto idóneo para el aprendizaje de la competencia intercultural, en palabras de Kramsch (2001: 36), para hacer un “viaje de descubrimiento”.

En su estudio sobre culturas de aprendizaje en las clases de segundas lenguas en China, Cortazzi y Jin (1996) consideran que es posible la combinación de diferentes culturas de aprendizaje en una “sinergia cultural” (1996: 201). Esta convivencia de diferentes culturas de aprendizaje en el aula significa la interacción sistemática de los alumnos (o profesores) de dos o más culturas, cooperando con el propósito común de desarrollar el aprendizaje de la segunda lengua con una actitud de querer aprender, comprender y apreciar la cultura de los otros sin perder el propio estatus, rol o identidad cultural. Se trataría de tomar conciencia de las diferencias entre las diversas culturas de aprendizaje y de hacerlas explícitas, de modo que alumnos y profesores articulen sus expectativas sobre los demás. En relación con la acción didáctica, el aprendizaje de la lengua como sinergia cultural implica que:

teachers not only teach culture in the language classroom, but that they are prepared to teach about cultures of learning and that they enable students to reflect on their own culture. (Teachers would need to reflect in this way too, of course). (Cortazzi y Jin 1996: 201)

Para los autores, la sinergia cultural implica, por tanto, el desarrollo de la competencia intercultural. Significa una convergencia recíproca de las culturas de aprendizaje o una “convergencia unilateral”, a condición de que ambas partes tengan una comprensión explícita de la cultura del otro. Se trataría de un tipo de aculturación en la que ninguna de las partes pierde y ambas se benefician.

Coleman (1996) se refiere al aprendizaje de “otras cosas” como una de las cuestiones que emerge de forma recurrente a lo largo de los trabajos publicados en esta colección de estudios sobre sociedad y clase de segundas lenguas. El autor alude al aprendizaje de “otras cosas” en el aula como contexto adecuado para aprender algo más que la lengua. Estas “otras cosas” pueden incluir aspectos como una determinada comprensión de los respectivos papeles de profesores y estudiantes, el mantenimiento de la imagen o el desarrollo de la solidaridad del estudiante. La confirmación de esta tendencia en el aula de segundas lenguas repercute de forma directa en la innovación metodológica a la hora de plantearse la enseñanza y el aprendizaje de estas “otras cosas”.

Con el desarrollo teórico que concluimos aquí, hemos examinado la relación entre necesidades subjetivas, creencias y currículum centrado en el alumno, caracterizado conceptualmente las ideaciones, revisado las contribuciones iniciales del alumno en términos de diferencias individuales e ideaciones y algunos conceptos para la exploración de la metacognición de los estudiantes, hemos considerado la complejidad del contexto de aprendizaje y el aula como metáfora y, finalmente, los principios fundamentales que informan el paradigma de la enseñanza centrada en el alumno, que se añaden a los que abren el primer apartado de este capítulo.

Este marco teórico debe servirnos para explorar el pensamiento que un grupo de estudiantes articula en relación con su proceso de aprendizaje de la segunda lengua. A él volveremos cuando sea oportuno para explicar el análisis e interpretación de los datos y en él se integran conceptualmente las preguntas de investigación de las que nos ocupamos seguidamente.



## 2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo con el enfoque etnográfico que informa nuestra investigación, pretendemos estudiar el pensamiento de los alumnos tomando como punto de partida su propia perspectiva. No partimos de ideas preconcebidas ni asumimos hipótesis que deban ser confirmadas, tampoco damos por supuesto ningún aspecto relacionado con los datos recogidos en el escenario natural en el que se desarrolla la investigación. Goetz y LeCompte (1988: 35) se refieren a la postura del etnógrafo que intenta dejar “en suspenso” sus preconcepciones con el fin de orientar el proceso de investigación de manera no intrusiva. Nuestra posición inicial es adentrarnos en la evidencia e indagar la lógica interna que opera en datos sensibles al contexto y que emergen en interacción con él (Larsen-Freeman 1997, Ramos Méndez 2005, Tudor 2001, van Lier 2000a, 2004).

En coherencia con esta posición, nos planteamos una primera pregunta de investigación abierta e inclusiva para activar el proceso sistemático de investigación y otra serie de preguntas generadas a partir de las primeras exploraciones de los datos obtenidos. La orientación y fuentes de estas preguntas de investigación están condicionadas, sin duda, por múltiples factores, como indican Goetz y LeCompte (1988), entre otros por nuestras experiencias previas de investigación, por nuestra experiencia docente y por nuestra formación.

Las preguntas iniciales que nos hicimos han sido objeto de sucesivas reformulaciones de forma paralela al desarrollo del estudio. Este es el primer grupo de preguntas que guió nuestra investigación:



¿Cómo están organizados los sistemas de ideaciones y creencias de un grupo de estudiantes universitarios de programas internacionales alumnos de E/L2 y cómo influyen en su proceso de aprendizaje de la lengua?

1. ¿Cómo condicionan las experiencias previas de aprendizaje de los alumnos las percepciones que desarrollan en relación con el proceso de aprendizaje de la lengua en el que están inmersos?
2. ¿Qué ideaciones expresan los alumnos respecto a la interacción oral?
3. ¿Qué percepción tienen los alumnos del tratamiento dado a los contenidos gramaticales y léxicos?
4. ¿Qué ideaciones manifiestan los alumnos respecto a la presencia del error en su proceso de aprendizaje de la lengua?
5. ¿Qué importancia conceden los alumnos a la atmósfera afectiva de la clase?
6. ¿Qué percepción tienen los alumnos del papel desarrollado por el profesor? ¿Cómo perciben su papel como aprendientes en el proceso de aprendizaje de la L2?
7. ¿Qué funciones y valoraciones atribuyen los alumnos al trabajo en grupo cooperativo?
8. ¿Qué creencias expresan los alumnos respecto a la diversidad cultural?
9. ¿Qué papel atribuyen a la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje?
10. ¿Qué indicios de cambio en las ideaciones de los alumnos pueden detectarse a través de sus discursos?  
¿Cómo se posiciona el pensamiento de los alumnos en relación con los temas a través de sus discursos?

(Preguntas iniciales de investigación)

A medida que otras cuestiones emergentes, hicieron necesario revisar y modificar el marco teórico y conceptual, esas preguntas fueron redefinidas, desechadas o ampliadas por parecernos imprecisas, inadecuadas o inabordables. Goetz y LeCompte (1988: 64) sugieren que las preguntas de investigación “deben expresarse del modo más empírico posible”. Mediante el proceso cíclico de remodelación, la formulación de nuestras preguntas se fue ajustando progresivamente a los datos empíricos que las inspiran hasta llegar a su planteamiento final, estructurado a partir de una pregunta general más abstracta que funciona como hilo conductor del que derivan las demás y las orienta hacia el fin último que pretendemos alcanzar a través de este estudio. El cuadro de la página siguiente recoge las preguntas finales de esta investigación.

**¿Cómo se articula el pensamiento de un grupo de estudiantes universitarios alumnos de programas internacionales en relación con su proceso de aprendizaje de español como segunda lengua (E/L2)?**

1. ¿Qué conocimientos consideran los alumnos más relevantes en relación con su proceso de aprendizaje de la L2?
2. ¿Cómo se configuran las ideaciones de los alumnos en referencia a los conocimientos metalingüísticos en su proceso de aprendizaje de la L2?
  - ¿Cómo reconsideran estos alumnos su pensamiento en relación con el enfoque dado a los contenidos gramaticales y léxicos en la clase de la L2?
3. ¿Cómo perciben estos alumnos el tratamiento del error?
  - ¿Qué nuevas ideaciones surgen de su práctica didáctica?
4. ¿Qué percepciones tienen los alumnos del entorno social del aula en relación con su proceso de aprendizaje de la L2?
  - ¿Cómo perciben estos aprendientes la pluralidad de papeles de profesor y alumno en la clase de segundas lenguas? ¿Cómo expresan su percepción de los papeles de alumno y profesor?
  - ¿Qué importancia otorgan los alumnos en su proceso de aprendizaje a la atmósfera afectiva en la clase de L2 y cómo perciben su influjo en la motivación?
  - ¿Qué percepción tienen los alumnos de la estructura social del aula y cómo la valoran?
  - ¿Cómo perciben los alumnos su proceso de aprendizaje de la lengua en relación con la interacción en el aula de L2? ¿Cómo reconsideran sus ideaciones en relación con la interacción?
5. ¿Cómo organizan los alumnos su proceso de reflexión sobre el aprendizaje de la L2?
  - ¿Qué papel atribuyen los alumnos a la metacognición en relación con los procesos de autorregulación que desarrollan su autonomía como aprendientes de L2?
6. ¿Cómo perciben estos alumnos el cambio en su pensamiento de aprendientes de L2 en relación con el desarrollo de sus competencias comunicativas, generales y de saber aprender?
  - ¿Qué aspectos de su pensamiento reconsideran estos alumnos en relación con su proceso de aprendizaje de L2?
  - ¿Qué aspectos del proceso de aprendizaje suscitan el cambio en el pensamiento de estos alumnos?
7. ¿Cómo se manifiesta la naturaleza fluctuante del pensamiento de estos alumnos en relación con su proceso de aprendizaje de la segunda lengua?

***Preguntas definitivas de investigación***

Estas son las preguntas que estructuran nuestra actividad investigadora, que guían el análisis de los datos, la discusión y a las que daremos respuesta en las conclusiones.



### 3. METODOLOGIA DE ESTA INVESTIGACIÓN

La finalidad de este capítulo es describir la metodología adoptada para llevar a cabo esta investigación. Con objeto de contextualizar nuestra opción metodológica, los supuestos y principios que la informan y los procedimientos que se derivan de ellos, presentamos, en primer lugar, las ideas básicas que rigen los principales paradigmas de investigación, seguidamente, introducimos la caracterización de la metodología cualitativa y, a continuación, presentamos el enfoque etnográfico que seguimos en la recogida y análisis de los datos. Dado el importante papel que desempeñan lengua y contexto en el enfoque etnográfico, cerramos este capítulo fundamentando la idoneidad del análisis del discurso para alcanzar nuestros fines.

Teniendo en cuenta que nuestro objeto de estudio está conformado por datos subjetivos generados por los participantes, optamos por la metodología cualitativa, derivada del paradigma interpretativo de investigación. Las creencias e ideaciones que articulan el pensamiento de los alumnos no son cuantificables ni directamente observables. No son susceptibles, por tanto, de ser analizadas mediante una metodología experimental. Para caracterizarlas y comprender de manera profunda sus relaciones internas, necesitamos recurrir a un tipo de investigación que reconoce la modalidad narrativa como estructura que organiza el conocimiento, un tipo de conocimiento situado y distribuido, es decir, de naturaleza cultural (Bruner 1983a, 1991). Como expresa Ramos Méndez (2005: 138), es necesaria una aproximación que “asume el valor de los datos subjetivos” y “de las maneras de decir espontáneas como datos significativos para la investigación”.

En el marco del paradigma interpretativo de investigación, nuestro estudio adopta un enfoque etnográfico en el proceso de recogida y análisis de datos, ateniéndose en su desarrollo, por tanto, a los dos principios que le son básicos: el principio holístico, en referencia a la descripción de los comportamientos en su contexto natural, y el principio émico, en referencia a la comprensión e interpretación de los datos desde las percepciones subjetivas y los sistemas de creencias de los participantes en la investigación (van Lier 1988, 1990; Watson-Gegeo 1988; Wilson 1977).

Tras la elección de uno u otro paradigma de investigación, por tanto, descansan modos diferentes de mirar la realidad, de construirla e interpretarla. Cohen y Manion (1990) explican que existen supuestos de género ontológico, epistemológico y de relación de la naturaleza humana con su entorno que tienen profundas implicaciones en las decisiones que se adoptan en una investigación. Desde la ontología, se contraponen la concepción de una realidad externa al individuo y de naturaleza objetiva a otra que la concibe como producto y construcción de la conciencia y del conocimiento individual. Desde la epistemología, se plantea la visión del conocimiento como objetivo y tangible o como personal, subjetivo y único. Desde la relación de la naturaleza humana con su entorno, se puede plantear una visión del ser humano y de sus experiencias como producto del entorno y condicionado por las circunstancias externas (perspectiva determinista) o se puede plantear una visión creativa del ser humano como iniciador y constructor de su entorno (visión voluntarista).

Son tres las corrientes filosóficas dominantes en la investigación educativa, de acuerdo con la descripción de Colás Bravo y Buendía Eisman (1994): el empirismo lógico (positivismo/neopositivismo), la teoría interpretativa (fenomenología, hermenéutica, historicismo e interaccionismo simbólico) y la teoría crítica (neomarxismo). La coexistencia de estos tres enfoques define la situación en investigación educativa. Latorre et al. (1996) se refieren a la superación de la dicotomía tradicional, planteada en términos de paradigma cuantitativo frente a paradigma cualitativo, mediante la identificación de tres grandes paradigmas que denominan positivista, interpretativo y sociocrítico. Pasamos a describirlos según la caracterización que plantean estos autores.

El paradigma positivista contempla la realidad como simplificable, fragmentable y tangible. Desarrolla un sistema de generación de conocimiento basado en la formulación de hipótesis mediante el procedimiento hipotético-deductivo y la contrastación mediante la observación y la experimentación. La finalidad de la ciencia es conocer y explicar la realidad con objeto de dominarla y controlarla. La investigación basada en el método científico está exenta de cualquier tipo de valor, pretende garantizar la rigurosidad de los datos obtenidos y evitar los sesgos debidos a inclinaciones personales. Las teorías generadas por el método científico tienen un carácter normativo, pues buscan establecer generalizaciones aplicables a todo tipo de contextos. Esta concepción ha sido objeto de un fuerte debate en el escenario científico. Se ha cuestionado el realismo de las nociones de conocimiento, objetividad y verdad que entran en contradicción, tal como señalan Colás Bravo y Buendía Eisman (1994), con la historia de la ciencia, la cual revela que los factores sociales y subjetivos son cruciales en la producción del conocimiento.

En contraste con el paradigma positivista, el paradigma interpretativo sintetiza sus postulados bajo el concepto de *Verstehen*: entendido como comprensión de los significados de las acciones humanas. Considera que la ciencia no es algo abstracto y aislado del mundo, sino que depende del contexto social para comprender la conducta humana. Los significados de la acción de los individuos están condicionados por el contexto y por las experiencias previas. Por otra parte, las teorías son relativas, pues los valores según los que actúa cada sociedad cambian y la realidad se contempla como múltiple e intangible, por lo que no se sostiene una única verdad ni se pretende la predicción ni el control (Latorre et al. 1996).

Entre las características más relevantes del enfoque sociocrítico, destaca su cuestionamiento de la supuesta neutralidad de la ciencia y, por ende, de la investigación, a la que atribuye un carácter emancipatorio y transformador de las organizaciones y procesos educativos. Entre sus principios están conocer y comprender la realidad como praxis; unir teoría y práctica: conocimiento, acción y valores; orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre; e implicar al investigador en la acción social, es decir, tal como indican Colás Bravo y Buendía Eisman (1994), que los participantes se conviertan en “investigadores” en el sentido de tomar una actitud reflexiva y crítica sobre su proceso. Este enfoque de investigación propugna como metodología la crítica ideológica y la autorreflexión como herramienta de concienciación para la emancipación. Más allá del paradigma interpretativo, que se propone explicar y comprender la realidad, este paradigma sostiene como finalidad de la investigación contribuir a la transformación de dicha realidad.

Bajo las denominaciones de normativo e interpretativo, Cohen y Manion (1990) resumen las ideas orientativas de estos dos enfoques. El paradigma o modelo normativo considera que el comportamiento humano está gobernado por “la regla” y debe ser investigado mediante los métodos propios de las ciencias naturales. Por el contrario, la preocupación esencial del paradigma interpretativo es entender el mundo subjetivo de la experiencia humana. Estos autores establecen dos diferencias entre ambos paradigmas: la primera en relación con los conceptos de comportamiento y acción y, por otro lado, respecto a la teoría subyacente. En el paradigma normativo el comportamiento está gobernado por estímulos (exteriores o internos); en cambio, el paradigma interpretativo se centra en la acción, entendida como un comportamiento intencional. En cuanto a la teoría, en el paradigma normativo el investigador busca una teoría universal que explique el comportamiento social y humano, mientras que en el paradigma interpretativo la teoría es emergente y se basa en datos generados por el acto de investigar.

A su vez, los mismos Cohen y Manion (1990) diferencian dos perspectivas metodológicas, cuantitativa y cualitativa. La primera, equipara el mundo social con el mundo natural, el investigador suscribe una visión objetiva y externa de la realidad, sus métodos y procedimientos buscan descubrir leyes generales, es por tanto una aproximación nomotética. La segunda perspectiva acentúa la importancia de la experiencia subjetiva de los individuos y de la interpretación

que hacen de su mundo. Subraya el valor de lo particular e individual; adopta, por tanto, un método idiográfico.

Desde la perspectiva de la antropología filosófica, Schwandt (1994) pone de relieve que el paradigma interpretativo, a diferencia del positivista, asume el valor de los significados comunes, de la intersubjetividad. Su centro son los procesos por los que estos significados se crean, se negocian, se mantienen y modifican dentro de un contexto específico de la acción humana. El medio o el proceso por el que el investigador llega a este tipo de interpretación es la comprensión. En este marco, el investigador dilucida el proceso de construcción del significado y ofrece la interpretación o construcción que él mismo hace de las construcciones de los agentes investigados.

Tomando como punto de partida que la idea central del paradigma positivista es la existencia de una realidad externa, susceptible de ser reproducida por la estructura cognoscitiva del individuo, Martínez Miguelez (2007) destaca los puntos de apoyo o criterios en los que tradicionalmente se sustenta este paradigma para alcanzar la objetividad y certeza que pretende: la naturaleza objetiva del conocimiento, todo saber tiene como fuente la experiencia sensible y únicamente lo verificable empíricamente merece el rango de científico, la única relación admisible entre los fenómenos es la de causa y efecto, su principio de verificación, basado en la lógica formal, establece que la verdad o falsedad de un enunciado depende de la existencia de un referente empírico directo.

El cambio radical experimentado en la física, y por extensión en otras ciencias, a lo largo del pasado siglo XX, es una fuente valiosa de conocimiento para entender y explicar más certeramente los postulados que rigen la investigación cualitativa, al igual que la teoría de los sistemas complejos no lineales (Larsen-Freeman 1997) ayuda a explicar la teoría del aprendizaje de las segundas lenguas. Martínez Miguelez (2007) describe y fundamenta científicamente los principios del paradigma postpositivista, según la denominación que él adopta, tomando como punto de referencia la reconsideración de los conceptos fundamentales de la física y sus implicaciones. Nos parece de interés tener en cuenta su reflexión porque, como se ha indicado, amplía nuestra comprensión de la investigación cualitativa. Estos son, entre otros, algunos de los principios de la física que tiene en cuenta el autor a la hora de caracterizar el paradigma postpositivista:

- se relativizan los conceptos de espacio y tiempo, que ya no pueden considerarse absolutos, sino dependientes del observador;
- el principio de exclusión expone la existencia de leyes-sistema no derivables de las leyes de sus componentes, de este modo aporta instrumentos conceptuales para entender la emergencia de fenómenos cualitativamente nuevos, pertenecientes a un nivel organizativo superior;
- puede haber dos explicaciones opuestas para un fenómeno físico y, con probabilidad, por extensión, para todo fenómeno, de acuerdo con el principio de complementariedad;

- las relaciones que organizan el mundo subatómico inducen a la nueva física a investigar la naturaleza de entes inobservables, cuyas cualidades no se atienen a las de los objetos físicos percibidos directamente por los sentidos;
- de acuerdo con el principio de indeterminación, la mayor incertidumbre científica, según Heisenberg, reside en que el observador con sus preguntas obliga a la naturaleza a hacer realidad una entre las muchas potencialidades existentes; un ejemplo que lo ilustra es el del escultor que “arranca” del bloque de mármol una estatua entre las muchas posibles;
- la interacción entre los medios de observación y el objeto que pretenden medir crea en la naturaleza una situación nueva, única y hasta cierto punto impredecible;
- el principio de verificación es autocontradictorio, pues él mismo no es verificable; Gödel se mueve de su posición positivista inicial para establecer su teorema, según el cual no es posible probar la consistencia lógica de un sistema sin recurrir a un axioma ajeno a dicho sistema;
- la analogía de la materia como “constante ímpetu” supone, a juicio de Openheimer, un cambio radical de la manera de pensar sobre el mundo físico; la materia, y la realidad en general, ya no puede conceptualizarse como sustancia fija o como partículas estáticas (según el principio de causalidad lineal), sino como procesos que se desarrollan en el tiempo, constituidos por complejos de energía en estrecha interacción; se incorpora de este modo una cuarta dimensión de la realidad que exige pasar de la representación espacial de esa realidad, basada en la analogía visual (como foto estática) a una explicación de la misma mediante analogías que incorporen la dimensión temporal (la analogía auditiva), a fin de abandonar la causalidad lineal y dejar paso a una “multicausalidad” o “causalidad pluridireccional”.

Estos principios se aplican a elementos muy pequeños, microscópicos, sin embargo, muy significativos, puesto que son la base de toda materia y energía. Son estos mismos físicos los que se hacen eco del creciente número de hipótesis no susceptibles de ser contrastadas experimentalmente y, por tanto, de la pretensión ilusoria de una realidad objetiva. Heisenberg afirma que “la realidad objetiva se ha evaporado” y que “lo que nosotros observamos no es la naturaleza en sí, sino la naturaleza expuesta a nuestro método de interrogación” (Martínez Míguez 2007: 17).

La revolución conceptual de la física, que muestra la imposibilidad de defender una realidad objetiva, de sostener el concepto de causalidad lineal y el determinismo, contribuye significativamente (junto a las decisivas aportaciones de Wittgenstein y las previas de la filosofía idealista) al reconocimiento del sujeto como agente que construye las percepciones o crea el objeto de conocimiento insuflando sus propias categorías a la “materia amorfa” (el bloque de mármol del escultor) que interacciona con sus sentidos. El significado de los objetos o de las situaciones lo confiere o “actualiza” (si nos atenemos a la analogía de la escultura) el propio observador.

Martínez Míguez concluye que la diferencia fundamental entre el paradigma positivista y el paradigma postpositivista, según la teoría del conocimiento en que se sustentan, es que este último considera que el conocimiento se origina



en la interacción dialéctica entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento, lejos de ser considerado como una réplica de la realidad.

Teniendo en cuenta que la metodología cualitativa, entendido el concepto en su sentido propiamente filosófico, no estudia cualidades aisladas o aislables, sino que pretende identificar la estructura dinámica de la totalidad, puede decirse que “lo *cualitativo* (que es el todo integrado) no se opone a lo *cuantitativo* (que es sólo un aspecto), sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante” (Martínez Míguez 2007: 8)

Y centrándonos ahora en la investigación educativa aplicada a la didáctica de las lenguas, Chaudron (1988) distingue cuatro enfoques: psicométrico, análisis de la interacción, análisis del discurso y etnográfico.

- El enfoque psicométrico se aplica para medir mediante tests estandarizados los efectos que tiene un programa de instrucción específico o un método en el progreso de los estudiantes.
- El análisis de la interacción, desarrollado a mediados de los años sesenta bajo la influencia de las investigaciones sociológicas sobre los procesos de grupo, desarrolla procedimientos para la observación y análisis de la interacción en el aula, en términos de significados sociales y clima de la clase (que se infiere de forma directa o indirecta). Este enfoque asume que existe una dependencia entre el comportamiento de los alumnos, la atmósfera del aula y la interacción generada por el profesor.
- El enfoque del análisis del discurso adopta una perspectiva lingüística y pretende analizar de forma integral el discurso de la interacción en la clase en términos lingüísticos de tipo estructural-funcional. A partir de la noción del uso de la lengua como “juego”, derivada de Wittgenstein, analiza la interacción en el aula a través de cuatro movimientos: estructurar, solicitar, responder y reaccionar. El análisis del discurso de la interacción en el aula se integra en el contexto de las operaciones sociales y cognitivas que se desarrollan a lo largo de un periodo o de una sesión.
- El enfoque etnográfico, procedente de las tradiciones sociológica y antropológica, pretende interpretar los comportamientos desde la perspectiva de los participantes.

Tras esta aproximación a los principales paradigmas de investigación, que sitúa los principios que informan nuestro estudio en el panorama de las principales corrientes científicas, pasamos, a continuación, a caracterizar, de manera específica, la metodología cualitativa de investigación.

Entre las características que definen la investigación cualitativa, Latorre et al. (1996) ponen de relieve que se orienta a la descripción e interpretación de los fenómenos sociales y educativos y se interesa por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los participantes. Es una investigación empírica, que permite al investigador cualitativo comprender a las personas desde dentro, refiriéndose a ellas como participantes o informantes, porque son términos que indican “interacción con”. Esta interactividad caracteriza la relación propia entre investigador e investigado en este tipo de metodología. Conocimiento y verdad son creados a

partir de los datos recogidos, no descubiertos. Desde la perspectiva constructivista se cuestionan los criterios de validez, fiabilidad y objetividad propios de la metodología empírico-experimental o se adaptan a las características que le son propias y se adoptan otros como el de la contrastación intersubjetiva.

Según Colás Bravo y Buendía Eisman (1994), la metodología cualitativa se caracteriza por su concepción múltiple de la realidad, por tener como principal objetivo la comprensión de los fenómenos investigados, así como por la interrelación entre investigador y objeto de investigación, que interaccionan y se influyen mutuamente. El objetivo de la investigación es desarrollar conocimiento idiográfico, es decir, que describa los casos individuales mediante el estudio de casos en profundidad y detalle, comparándolos con otros a fin de generar patrones o redes. No pretende distinguir las causas de los efectos y asume que los valores están implícitos y se reflejan en las elecciones hechas a lo largo del proceso de investigación.

Por tanto, de acuerdo con estas autoras, la metodología de investigación cualitativa, en estrecha dependencia de los rasgos que se acaban de indicar, se atiene a los siguientes principios:

- Los datos se obtienen en situaciones naturales, no controladas.
- El investigador es el principal instrumento de recogida de datos.
- El investigador incorpora el conocimiento tácito.
- Las técnicas de recogida de datos son abiertas.
- El muestreo es intencional. No pretende la generalización de los resultados.
- Los datos son analizados inductivamente.
- La teoría se genera a partir de los datos.
- El diseño de la investigación es emergente, se va elaborando a medida que avanza la investigación.
- Los criterios de validez son específicos.

Martínez Miguelez (2007) subraya las siguientes características de la investigación cualitativa: es descriptiva, inductiva, fenomenológica, holística, ecológica, estructural-sistémica, humanista, de diseño flexible y destaca la validez de los resultados por encima de su replicabilidad.

En referencia al proceso cualitativo, Latorre et al. (1996: 205) lo presentan como un *continuum* que admite una gran flexibilidad en el diseño de las distintas fases que lo componen, ya que entre ellas se da una continua interacción y las unas se construyen sobre las otras. Esta característica permite, precisamente, que quede abierto a futuras remodelaciones. Este proceso se concreta en cuatro fases esenciales: recogida de datos en su contexto natural, análisis de dichos datos, generación de teoría y redacción del informe de investigación. Seguidamente, nos ocupamos de cada una de las cuatro fases que componen el proceso de investigación.

Entre los procedimientos propios para recoger datos cualitativos, Colás Bravo y Buendía Eisman (1994), destacan la observación participante, las entrevistas

cualitativas y las historias de vida, dentro del grupo que ellas denominan técnicas directas o interactivas. Dentro del grupo de técnicas indirectas o no interactivas, incluyen los documentos oficiales y los documentos personales (diarios, cartas, autobiografías).

Las fases de recogida y análisis de datos están, inevitablemente, entrelazadas, en la medida en que el investigador se adecua, constantemente, a los significados que los participantes atribuyen a sus mundos. Los etnógrafos analizan la información de que disponen a lo largo de todo el estudio, sin relegar el análisis a un periodo posterior a la recogida de datos (Goetz y LeCompte 1988). En referencia a este proceso que lleva a cabo el etnógrafo, Geertz (1987: 31-32) pone de relieve que la distinción entre las diferentes fases de conocimiento, a las que se refiere como “observar, registrar, analizar”, puede no ser posible y que, de hecho, como operaciones autónomas pueden no existir en realidad, puesto que se solapan e influyen en todos los estadios del proceso.

En un sentido amplio, la fase del análisis impregna todo el proceso de investigación, desde sus fases iniciales. La misma recogida de datos representa un modo de elaboración de la realidad. Gil, García i Rodríguez (1995) proponen las siguientes etapas para los análisis cualitativos: 1) Lectura inicial de los datos. 2) Codificación. 3) Disposición de los datos. 4) Obtención de conclusiones. 5) Verificación de conclusiones. Estas etapas no siguen una secuencia lineal, sino que se solapan, incluso a lo largo de todo el análisis.

En la lectura inicial, el investigador consigna aspectos que destacan y llaman su atención, detecta relaciones y regularidades que serán útiles en fases posteriores. Sin embargo, en esta fase incipiente se impone la cautela, pues serán las sucesivas lecturas y análisis los que confirmarán o no la relevancia de estas primeras relaciones. Esta fase de lectura, de hecho, se prolonga durante todo el proceso de investigación, puesto que una y otra vez se recurre a los datos escritos, se interiorizan, incluso, algunos fragmentos, se vuelve a las páginas constantemente para verificar interpretaciones, para constatar la firmeza de algunas generalizaciones, para comprobar que las comparaciones están bien fundadas; finalmente, esta lectura llega a generar un cierto grado de intimidad con las páginas del corpus.

En la fase de codificación, se examinan las unidades de datos para clasificarlas en categorías de contenido con un código asignado que las diferencie. La codificación presupone una segmentación de los datos, una división en unidades relevantes y significativas. Se considera una de las tareas más características del análisis de datos. En lo referente a la disposición de los datos, para presentarlos de modo ordenado se suele recurrir al lenguaje gráfico. Dos de las técnicas más utilizadas son las tablas y el modelado de gráficos. La elaboración de tablas de doble entrada, permite comparar y sintetizar ideas. La construcción de gráficos permite, además de presentar los datos, advertir y reflejar relaciones, y descubrir la estructura profunda del conjunto. Finalmente, Gil, García i Rodríguez (1995) indican cómo la obtención de conclusiones implica llegar a una serie de decisiones sobre el significado de las cosas y señalan un aspecto que nos parece significativo resaltar por la

implicación que tiene en nuestra investigación, que su verificación depende de la colaboración en este proceso de los participantes en la investigación.

Estos autores aportan información sobre soportes informáticos que facilitan el trabajo en las fases más mecánicas del análisis de datos cualitativos, pero, como ellos mismos indican, las tareas conceptuales son competencia exclusiva del analista. Ninguna ayuda técnica puede sustituir la reiterada lectura y relectura, a la que más arriba ya nos hemos referido, el subrayado y cotejo de los datos de una aproximación artesanal y creativa en cuyo proceso el etnógrafo, a través de la reflexión e introspección, establece relaciones y tiene percepciones que le permiten avanzar en la comprensión profunda que pretende. Goetz y LeCompte (1988) subrayan que el análisis de datos etnográficos es más un arte que una ciencia. Las autoras aluden a la opinión de etnógrafos experimentados que consideran que los procedimientos de este tipo de análisis deben responder a la “naturaleza intuitiva y creativa de la etnografía” (1988: 174).

Las mismas Goetz y LeCompte establecen las fases del proceso de análisis en el marco de las tareas formales que debe acometer el etnógrafo. En la fase de análisis de datos, la primera tarea formal atribuida al etnógrafo es la percepción. Para el investigador etnográfico, el objetivo es el análisis de la complejidad de los fenómenos en sus contextos naturales y, por eso, al menos en las fases iniciales, todo es importante para él. De ahí que en el proceso analítico, el investigador adopta una actitud conscientemente ingenua que le permite captar como nuevo y significativo cualquier aspecto del fenómeno estudiado. Esta postura es propicia para generar cuestiones de investigación a partir de los datos. El primer paso del análisis, desde la clave perceptiva, es el descubrimiento o establecimiento de las unidades de análisis. El segundo paso es la categorización, que requiere del investigador la descripción de lo observado, junto a la comparación, contrastación, agregación y ordenación. En esta fase se impone un análisis sistemático de los datos. El siguiente paso lo constituye el descubrimiento de vínculos y la confirmación de relaciones entre constructos. El último componente del proceso es el establecimiento de inferencias. Esta última tarea permite al investigador ir más allá de los datos y hacer conjeturas.

La siguiente fase del proceso de investigación es la generación de teoría, entendida como un método para desarrollar la teoría a partir de los datos recogidos y analizados sistemáticamente. La teoría se desarrolla durante el proceso de investigación, a través de la continua interacción entre análisis y generación de datos. Un rasgo central es que esta aproximación es un método general de constante análisis comparativo (Glaser y Strauss 1967).

El método comparativo como principal recurso intelectual del análisis de datos implica conceptualizar, categorizar, encontrar relaciones y evidencias (Latorre et al. 1996). Las categorías emergentes deben cotejarse con los últimos datos y redefinirse hasta llegar a un sistema satisfactorio. El análisis termina cuando los datos no generan nuevas percepciones o, por razones prácticas, cuando se acaban recursos tan valiosos como son el tiempo, el dinero o los ánimos. En suma, el análisis de datos es un proceso sistemático de selección,

categorización, comparación, síntesis e interpretación con el fin de proporcionar explicaciones de un fenómeno de interés para la investigación

Goetz y LeCompte (1988) describen la teoría como generativa, en cuanto que se preocupa por el descubrimiento de constructos y proposiciones; inductiva, puesto que se desarrolla desde abajo, a partir de los datos; constructiva, dado que las unidades de análisis emergen en el desarrollo de la observación y no están previamente definidas; y subjetiva, ya que describe las categorías propias de los participantes.

La teoría, como modelo ideal que no tiene un contenido observacional directo, no se deriva de los hechos observados, no “se descubre”, sino que es una construcción mental que “se inventa” para explicar los datos o “un modo de mirar los hechos, un modo de organizarlos y representarlos conceptualmente a través de una nueva red de relaciones entre sus partes constituyentes” (Martínez Miguelez 2007: 91-92). El autor percibe que algunos planteamientos relativos a la “grounded theory” se anclan en el paradigma positivista en la medida en que sostienen una “derivación inductiva” de la teoría y adoptan analogías (como la del “rompecabezas” que debe ser resuelto por el investigador) que parecen confundir la investigación cualitativa con una variación procedimental de la investigación cuantitativa.

Martínez Miguelez insiste en que el paso de los datos a la teoría es ante todo un ejercicio creativo, fruto de la intuición, guiado por el proceso de análisis de los datos, hasta “desembocar en una teoría de éxito” (2007: 87). Sin embargo, esto no significa que el desarrollo de una teoría basada sólidamente en los datos, que “emerja” de ellos, sea algo fortuito, por el contrario, es preciso describir de manera sistemática: las propiedades de los datos, la codificación y formación de categorías conceptuales, el descubrimiento y validación de relaciones entre los datos, la comparación de postulados y construcciones lógicas emergidos en ambientes similares. Para el autor, el proceso de teorización cualitativo trata de “ver el bosque y los árboles” a la vez, el todo y las partes: si no podemos “ver” la red de relaciones que emerge de los datos, la estructura teórica que los explica, es necesario seguir “luchando” con el problema.

La particularidad e incluso singularidad de los datos manejados habitualmente en investigación cualitativa conlleva que las categorías emergentes pueden no encajar en las teorías preexistentes o incluso contradecirlas, o bien puede que no se perciban las relaciones que dan sentido a los datos; de ser así, las actitudes que recomienda Martínez Miguelez (2007) al investigador son la calma y receptividad, de modo que las propias preconcepciones no frenen el paso a lo nuevo y original, sino que del aparente “sin sentido” percibido en los datos puedan emerger el orden o la armonía.

El carácter procesual de la generación de teoría se pone de relieve a través del análisis, que no es un estadio de la investigación, como se ha indicado anteriormente, sino que se hace en interacción constante con el trabajo de campo desde el inicio de la investigación. P. Woods (1992: 383) destaca que la teoría no es producto de una idea preconcebida, sino que “emerge” y lo hace a

través de indicadores que el investigador va identificando. Desde la perspectiva interaccionista, con énfasis en los procesos, el fin de la generación de teoría no es quedarse en la explicación de lo observado para predecir lo que ocurrirá bajo circunstancias similares, sino conocer cómo los participantes experimentan su mundo. Por eso, aboga por una teoría que se adecue al nivel del significado, no descontextualizada, atenuada ni deshumanizada.

La elaboración del informe de investigación es la última fase de este proceso. El investigador debe proporcionar un informe que haga transparentes los procesos de la investigación, para ello debe describir con el mayor detalle el contexto y justificar la metodología: describir a los participantes, de qué modo fueron seleccionados y por qué se hizo esa selección, cuales son los datos, cómo se han recogido, cómo se analizan e interpretan, quién lleva a cabo el análisis y desde qué perspectiva. Para Ramos Méndez (2005), el informe de investigación debe ser como una película que deje constancia de las incidencias y circunstancias que han rodeado la investigación, sin ocultar las dificultades: “ha de incluir no sólo los éxitos, sino los ‘fracasos’: los callejones sin salida, los problemas surgidos, las dificultades que se pudieron superar y las que no” (2005: 130).

En relación con la fase de escritura del informe, van Maanen (1988) caracteriza las etnografías en las que el investigador es un participante por su naturalidad. El investigador no oculta que está representado su punto de vista, la subjetividad de su propia experiencia, y no omite las dificultades del proceso, los datos perdidos, la dificultad para completar informaciones, los puntos ciegos, en definitiva, en el informe se admiten las sombras.

El fin de un informe de tales características es proporcionar una “descripción densa” (Geertz 1987), es decir, una descripción inteligible, detallada y contextualizada del proceso de investigación y hacerlo desde la perspectiva de los participantes. De este modo, el lector puede disponer de la información necesaria para valorar la credibilidad del estudio. Como indica Davis (1995), cuando el autor proporciona descripciones densas, el lector puede convertirse en coanalista de los datos e interpretaciones presentados.

No queremos cerrar la descripción del proceso de investigación sin hacer mención a los criterios de credibilidad de la investigación cualitativa. Antes de entrar en ellos, no pasamos de largo que entre las críticas que tradicionalmente se vierten sobre los estudios cualitativos desde el paradigma experimental, las más comunes tienen que ver con la naturaleza subjetiva de los datos que maneja y con el pequeño número de sujetos estudiados. Se critica que se centre en la descripción y análisis detallados de un contexto o situación específicos.

Precisamente, el interés de este tipo de investigación reside en que permite estudiar la estructura profunda de los procesos internos del aprendizaje de la lengua y acceder a datos no observables de otro modo. Su principal propósito no es hacer generalizaciones, sino desarrollar nuestra comprensión sobre el aprendizaje de la lengua. Si valoramos las diferencias individuales de los aprendientes, el hecho de estudiar a fondo a algunos de ellos tiene valor en sí

mismo, así lo reconoce van Lier (1988: 3) con estas palabras: “estaremos todos de acuerdo en que una buena comprensión de los aprendientes de lengua es también una actividad legítima”. Sin embargo, aunque la pretensión de los estudios cualitativos no es la universalización de sus resultados, no la excluye y su fin remoto es establecer teorías generales (Martínez Miguelez 2007).

Más allá de ese fin legítimo que van Lier reconoce a la investigación cualitativa, algunos autores, como Goetz y LeCompte (1988), plantean los criterios de credibilidad de este tipo de aproximación con rigurosidad e intentan adaptar y aplicar los fundamentos de la fiabilidad y validez internas y externas a la investigación cualitativa. La fiabilidad externa se refiere a la medida en que se puede replicar un estudio y requiere que un investigador que utilice los mismos métodos que otro llegue a idénticos resultados. Según estas autoras, en un estudio cualitativo la fiabilidad externa puede incrementarse aportando detalles sobre los siguientes aspectos: el estatus del investigador, la descripción de los participantes y las razones de su elección, el contexto social y físico en el que se recogen los datos, las premisas teóricas y definiciones que informan la investigación, los métodos de recogida y análisis de los datos.

La fiabilidad interna de un estudio se basa en que un segundo investigador que analice los primeros datos, llegue a las mismas conclusiones que el investigador original. Para potenciar la fiabilidad interna de los estudios cualitativos, Goetz y LeCompte (1988) proponen el uso de descriptores de bajo nivel inferencial (transcripciones palabra por palabra de las conversaciones de los participantes, descripciones de las notas de campo formuladas con la mayor precisión posible o citas directas de fuentes documentales), si es posible recurrir a la presencia de varios investigadores, confrontar los datos con los propios participantes en algunos niveles del proceso de recogida y análisis de datos, contar con la revisión de otros investigadores que corroboren los resultados, registrar los datos mediante grabaciones audio o vídeo.

En relación con la validez interna, Goetz y LeCompte (1988) sostienen que es uno de los puntos fuertes de la investigación cualitativa. Hace referencia al grado en que un estudio investiga aquello que se ha propuesto investigar. Esta fuerza interna se basa en las técnicas de recogida y análisis de datos que le son propios y que aportan los siguientes beneficios respecto a otros diseños de investigación:

- 1) la permanencia entre los participantes y la prolongación de la recogida de datos durante largos periodos facilita el ajuste entre las categorías científicas y la realidad de los participantes;
- 2) las entrevistas deben adaptarse a las categorías empíricas de los participantes, por lo que son menos abstractas que otros instrumentos de investigación;
- 3) la observación participante se lleva a cabo en el escenario natural en el que desarrollan su actividad los participantes;
- 4) el análisis etnográfico incluye un proceso de autovigilancia del investigador por el que todas las fases de su actividad se someten a un cuestionamiento y reevaluación continuos.

Estas fuerzas contrarrestan el riesgo de sesgo en la validez de los datos debido a los cambios acaecidos a los participantes, a la influencia del investigador, a la selección de los participantes, a la pérdida o abandono de la actividad investigadora de alguno de los participantes e incluso facilitan la búsqueda de causas y consecuencias o de explicaciones alternativas.

La validez externa se pregunta hasta qué punto los resultados de un estudio son aplicables a otro grupo o situación. Se trata de establecer la tipicidad y comparabilidad de un fenómeno identificando y describiendo sus características más importantes con vistas a su comparación y contraste con otros de tipo similar. Goetz y LeCompte (1988) consideran que en los estudios cualitativos la transferibilidad de los resultados a otro grupo puede estar condicionada por el efecto de la presencia del investigador en el escenario, porque algunos constructos pueden no ser comparables cuando se aplican a varios grupos, porque las definiciones y significados de términos y constructos varían dependiendo del tiempo, de los escenarios y de los grupos.

Una de las técnicas más características de la investigación cualitativa para aumentar la credibilidad es la triangulación. Su principio básico consiste en recoger y analizar datos desde distintos ángulos a fin de contrastarlos e interpretarlos. Colás Bravo y Buendía Eisman (1994) señalan que la triangulación puede ser de fuentes (para comprobar si las informaciones aportadas por una fuente son confirmadas por otra), interna (incluye la contrastación entre investigadores y participantes para detectar coincidencias y divergencias en las informaciones obtenidas), metodológica (se aplican diferentes métodos o instrumentos a un mismo tema de estudio a fin de validar los datos obtenidos), temporal (describe los elementos que permanecen constantes en el tiempo y los que aparecen nuevos), espacial (comprueba teorías en diferentes poblaciones), teórica (se contemplan teorías alternativas para interpretar los datos).

Esta investigación aplica con amplitud los criterios de credibilidad de la investigación etnográfica descritos en términos de fiabilidad y validez por Goetz y LeCompte (1988) y en términos de triangulación por Colás Bravo y Buendía Eisman (1994), tal como se describe en el capítulo que presenta el corpus y los procesos de la investigación (capítulo 4).

En relación con la cuestión de la generalización a la que se ha hecho referencia poco más arriba, Martínez Miguelez (2007) precisa cuál es su alcance en relación con los objetivos que se propone una determinada investigación. Debemos tener en cuenta, en primer lugar, que la estructura esencial del objeto de estudio, lo universalizable, no es lo que se repite muchas veces en muchos sujetos, “sino lo que pertenece al ser en que se halla por esencia y necesariamente” (2007: 42). Por tanto, para captar lo esencial es preciso identificar esa estructura profunda en individuos y situaciones específicos: “lo general sólo se da en lo particular”. El estudio profundo de un número pequeño de procesos ha permitido, con frecuencia, avances científicos de validez universal, valen como ejemplo las leyes formuladas por Piaget, que basadas en el estudio de algunos procesos de sus propias hijas representan una de las aportaciones más significativas de la psicología del pasado siglo XX.



Estos principios son los que rigen cuando la investigación pretende aprehender el todo, no sus componentes de manera aislada. En este último caso podría ser relevante estudiar los elementos uno a uno en muchos individuos. Sin embargo, este procedimiento no permite identificar la red de relaciones que configuran lo específico del objeto de estudio, la percepción conjunta de las partes y el todo, su patrón estructural; para llevar a cabo esta forma de identificación, se impone el estudio en profundidad de unos pocos individuos representativos de un grupo o cultura. Y esta identificación, señala Martínez Miguelez, es, precisamente, la principal empresa de la investigación cualitativa, puesto que la transferibilidad de sus resultados no depende del primer investigador.

En relación con la validación de la investigación, Martínez Miguelez (2007) subraya la importancia de señalar el enfoque o perspectiva epistemológica desde la que se percibe el objeto de conocimiento, de modo que la investigación cualitativa quede abierta a la validez intersubjetiva. El autor relaciona la cuestión del enfoque con el principio de complementariedad y aboga por un “diálogo” (2007: 116) entre los diferentes enfoques de investigación, puesto que si una misma realidad puede ser captada desde diferentes perspectivas epistemológicas, el conocimiento de otras interpretaciones posibles de esa realidad enriquecerá nuestra visión inicial. El principio de complementariedad indica que un mismo fenómeno (la luz/la creencia) puede ser captado, según cuales sean las circunstancias de observación, de manera conflictiva (como partícula o como onda/como estable o como emergente), por lo tanto, las conclusiones, según se adopte una u otra posición, serán entre sí contradictorias y, sin embargo, complementarias, pues se refieren a una misma realidad, ningún modelo complementario es completo.

En la investigación cualitativa, algunos autores ven la validez como un juicio que vincula a los participantes, a los investigadores y a la comunidad más amplia que se beneficia de la investigación. Mishler (1990) propone el criterio de ser fidedigno (*trustworthiness*) como medio para valorar tales vínculos. Señala como principio esencial de tales juicios el grado en que podemos confiar en los conceptos, métodos e inferencias de una tradición de investigación, como base de nuestra propia teorización e investigación empírica. Y añade que:

If our overall assessment of a study's trustworthiness is high enough for us to act on it, we are granting the findings a sufficient degree of validity to invest our own time and energy. (Mishler 1990: 419)

En este sentido, Bruner (1991: 108) aboga por explorar la plausibilidad de los estudios antropológicos y recuerda que la validez es subjetiva más que objetiva: “un concepto interpretativo”; lo que cuenta es la plausibilidad de la conclusión.

Una vez descritos los criterios de credibilidad de la investigación cualitativa, nuestro siguiente paso es caracterizar el enfoque etnográfico que seguimos en este estudio.

La etnografía, como forma de investigación social, se desarrolla a finales del siglo XIX y principios del XX a partir del interés por el conocimiento de las culturas locales, no occidentales. El interés de la antropología cultural por describir y analizar las culturas primitivas “desde dentro” está en la base de los trabajos de Malinowski sobre las creencias y perspectivas de los habitantes de las islas Trobriand (Malinowski 1922). Erickson (1989) destaca que los informes de Malinowski marcan un nuevo enfoque en el modo de hacer trabajo de campo, no se limita a transmitir una visión del conocimiento cultural explícito de los habitantes de las islas Trobriand, sino que transmite sus propias inferencias acerca del conocimiento cultural implícito de los miembros de este pueblo. Malinowski lleva a cabo un trabajo de campo sistemático a través de la observación participante y la entrevista.

Aunque los procedimientos de investigación etnográfica se desarrollan en el siglo XX, los testimonios etnográficos se remontan a Herodoto (s. v a. C.), que en sus narraciones hace descripciones minuciosas de los pueblos por los que viajó desde la perspectiva de los actores (Gómez Pellón 1995). Este autor considera que la aportación más específica de Malinowski a una tradición etnográfica iniciada tiempo atrás es la madurez en la aplicación de un procedimiento que permite penetrar en el punto de vista del “otro”, que deja “oír su voz” (1995: 37).

En el contexto educativo, la presencia de la investigación etnográfica es un fenómeno reciente. En los años sesenta del siglo XX, algunos etnógrafos comienzan a abordar directamente aspectos de la educación, orientados por profesores de la Universidad de Stanford y del Teacher College de Columbia. La creación, a finales de los sesenta, del Consejo de Antropología y Educación, como organismo miembro de la Asociación Antropológica Americana, supone la formación de un ámbito institucionalizado para la investigación etnográfica (Erickson 1989).

Para algunos investigadores, la etnografía es un método o conjunto de métodos. En términos prácticos, según refieren Atkinson y Hammersley (1994), la denominación se refiere a formas de investigación social que se caracterizan por:

- un fuerte énfasis en la exploración de la naturaleza de fenómenos sociales particulares;
- la tendencia a trabajar con datos no estructurados, en sentido de no estar codificados en grupos cerrados de categorías analíticas;
- investigar un pequeño número de casos o, incluso, un solo caso en detalle;
- un análisis de los datos que implica interpretación explícita de los significados y funciones de las acciones humanas y cuyo producto suele adoptar la forma de descripciones y explicaciones verbales.

Para Hammersley y Atkinson la definición de la etnografía se resume en las funciones que desempeña el etnógrafo:

Su principal característica sería que el etnógrafo participa, abiertamente o de manera encubierta, en la vida diaria de las personas durante un periodo de tiempo, observando

qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas; de hecho, haciendo acopio de cualquier dato disponible que sirva para arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación. (Hammersley y Atkinson 2007: 15)

Las características esenciales de la etnografía para Nunan (1992a) son éstas: es contextual, la investigación se lleva a cabo en el contexto en que la gente vive y trabaja; no es obstrusiva, el investigador evita manipular los fenómenos que investiga; es longitudinal, la investigación se hace, relativamente, a largo plazo; se hace en colaboración, investigador e investigados están implicados en el proceso de investigación; es interpretativa, el investigador realiza un análisis interpretativo de los datos; y, por último, es orgánica, hay interacción entre las cuestiones y la recogida/interpretación de los datos.

Aunque no es fácil el acuerdo de los expertos para definir la etnografía, una de las definiciones más ampliamente aceptada en el área de la lingüística aplicada, y que esta investigación asume, es la de Watson-Gegeo:

Ethnography is the study of people's behavior in naturally occurring, ongoing settings, with a focus on the cultural interpretation of behavior. (Watson-Gegeo 1988: 576)

En relación con esta visión interpretativa, que sitúa los comportamientos culturalmente, Geertz (1987: 27), desde la antropología interpretativa, pone de relieve su concepción de la cultura como "contexto" dentro del cual se pueden describir los fenómenos de manera "densa". Esta descripción densa, propia de la etnografía, se caracteriza por ser "interpretativa", es decir, la descripción de las estructuras que conforman una cultura debe orientarse en función del significado que les otorga el actor. Para Geertz la descripción etnográfica, además de ser interpretativa, tiene otras dos características:

lo que interpreta es el flujo del discurso social y la interpretación consiste en tratar de rescatar 'lo dicho' en ese discurso de sus ocasiones precederas y fijarlo en términos susceptibles de consulta. (Geertz 1987: 32)

La comprensión de la cultura, que Geertz entiende como sistemas de signos en interacción, implica captar lo "normal", y el proceso que lleva a cabo el etnógrafo para separar lo momentáneo de su significación está mediado por la escritura, que lo fija (el etnógrafo "escribe"). Otro rasgo que Geertz considera propio de la descripción etnográfica es su carácter local, el antropólogo tiene un conocimiento profundo de cuestiones particulares. Geertz estima que el valor de las conclusiones de un etnógrafo reside en su carácter específico y determinado por las circunstancias.

Para Durante (2000: 126), "una etnografía es la descripción escrita de la organización social, las actividades, los recursos simbólicos y materiales, y las prácticas interpretativas que caracterizan a un grupo particular de individuos". El autor considera que poder hacer este tipo de descripción requiere participar directamente durante un periodo prolongado en la vida social del grupo. Este vínculo que establece Durante entre descripción etnográfica y participación en el escenario interesa a nuestro estudio, pues adopta ese procedimiento. En este sentido, Durante considera la observación participante "una piedra angular" de la antropología para la comprensión de la cultura humana.

Otra característica genuina de la etnografía, que pone de relieve la definición de Duranti, es que pretende describir un grupo social. Este rasgo es clave en esta investigación, ya que tiene por fin conocer el pensamiento de aprendientes que forman parte de un grupo que tiene su propia cultura. La siguiente definición de Taft (1999) es idónea para poner de relieve esta dimensión de la investigación etnográfica:

Ethnographic research consists essentially of a description of events that occur within the life of a group with special regard to social structures and the behavior of individuals with respect to their group membership, and an interpretation of the meaning of these for the culture of the group. (Taft 1990, citado en Ramos Méndez 2005: 135)

Es decir, los estudiantes participan en la investigación como miembros de una “cultura de aprendizaje”, como precisa Ramos Méndez (2005).

La etnografía es definida por van Lier (1988: 53-54) como “la descripción de una cultura”. Tras un análisis de las definiciones que hacen de la etnografía diferentes autores, considera que puede hablarse de dos visiones de la etnografía, una visión fuerte y una visión débil, que forman parte de un *continuum*. En la visión fuerte se concibe la investigación etnográfica como generadora de teoría. Es la perspectiva de la aproximación humanista a las ciencias sociales, que nuestra investigación suscribe. En la visión débil, dominante en la investigación en el ámbito de las segundas lenguas, la etnografía es un instrumento de observación no estructurada, utilizado para identificar conceptos, describir variables y generar hipótesis. En el centro de estas dos visiones se encuentra una concepción híbrida de la etnografía que combina técnicas cualitativas y cuantitativas. Esta diferencia de visiones explica, a juicio de van Lier, la variedad de definiciones de la etnografía.

La etnografía, además de ser un producto, como proceso es una forma de estudiar la vida humana. Goetz y LeCompte (1988) señalan que este proceso requiere un diseño, cuyas estrategias de investigación conduzcan a la reconstrucción cultural. En primer lugar, las estrategias utilizadas proporcionan datos fenomenológicos que representan la concepción del mundo de los participantes, de modo que sus constructos se utilicen para estructurar la investigación. En segundo lugar, estas estrategias son empíricas y naturalistas. Por medio de la observación participante y no participante se obtienen datos empíricos de primera mano. En tercer lugar, se construyen las descripciones de los fenómenos en sus contextos, determinando las relaciones entre fenómenos, comportamientos y creencias. La etnografía es ecléctica, pues utiliza gran variedad de técnicas para obtener sus datos.

Estas autoras describen cuatro fases que conforman el proceso etnográfico: la primera fase se relaciona con las cuestiones de investigación y con los marcos teóricos preliminares. La segunda fase coincide con los primeros días en el campo. El etnógrafo busca los informantes clave, piensa cómo va a obtener su colaboración y prepara las estrategias para la obtención de datos. Elige las técnicas de recogida de datos y establece los métodos para su almacenamiento y recuperación. La tercera fase es la de la recogida de datos. La última fase es la de análisis e interpretación. Son tareas relacionadas entre sí. El orden de realización de estas fases depende del tipo de proyecto, de la

naturaleza y circunstancias del grupo investigado y de la idiosincrasia del investigador.

Un aspecto central de la investigación etnográfica es determinar el papel del investigador. Es el principal instrumento de recogida de datos. A partir de la publicación del informe de Malinowski (1922) sobre los habitantes de las islas Trobriand, el contacto del antropólogo con los participantes se considera un requisito obligado. La inserción del etnógrafo dentro de la cultura que investiga supone que los roles asumidos por el investigador en su seno se convierten en aspecto esencial de un estudio, parte del diseño de la investigación. Entre las funciones implicadas en el rol que asume el etnógrafo, Goetz y LeCompte (1988) destacan el proceso de comparación implícita que los etnógrafos deben realizar entre sus propias concepciones y las de las culturas que investigan, en un proceso que arroja luz sobre ambas. Por otro lado, es esencial que el etnógrafo conozca el lenguaje de los participantes. Debe trabajar en escenarios donde los participantes desempeñan su actividad de modo natural y mantener una interacción constante con ellos.

Los roles y estatus que el etnógrafo adquiere en el seno del grupo que investiga determinan las relaciones en las que está implicado como miembro de una comunidad académica o las que establece en el interior del grupo investigado y afectan a su investigación. Según las mismas Goetz y LeCompte, son estas mismas relaciones las que otorgan legitimidad a los roles que adquiere como observador participante. Estas autoras subrayan la función que tienen los etnógrafos como “cámaras humanas” que graban todos los fenómenos que perciben no desde un ángulo fijo, sino de forma matizada y profunda (1988: 120). El papel del etnógrafo como “recolector de datos” es consustancial y media todos los roles que desempeña.

Una de las destrezas esenciales para el etnógrafo es el franqueo de fronteras. Implica la capacidad de estar presente sin integrarse totalmente en los grupos con los que establece relaciones. Goetz y LeCompte (1988: 118) consideran que ejecutar esta estrategia es una tarea que se asemeja a la del agente cultural en la medida en que el investigador etnográfico explica a otros las acciones y motivaciones de los grupos. Requiere ser al mismo tiempo “forastero y amigo”. Responder con éxito a esta destreza implica conocer los comportamientos, fines y creencias de los participantes en el proyecto de investigación.

El investigador etnográfico es para Woods (1992: 370) “el principal instrumento de la investigación”. Al considerar su presencia en la investigación, estima que su yo como investigador está inevitablemente implicado en ella y por eso se impone considerar el aspecto de la reflexividad, es decir, cómo investigador e investigación se afectan mutuamente. Según este autor, los métodos de investigación etnográfica requieren la implicación del yo del investigador para adquirir significación, es decir, cobran sentido cuando el investigador está comprometido con la investigación, cuando se involucra en el campo. Para Woods, los procedimientos de investigación etnográfica fluyen del yo, no porque su aplicación responda a una conducta instintiva, sino porque exigen del investigador empatía hacia el trabajo de campo, que es donde se adquieren

las habilidades, a través de los aciertos y de los errores. Es una metodología “generada” en el mundo empírico. Esta implicación de su yo como investigador exige del etnógrafo encontrar el equilibrio entre la distancia y la implicación en su relación con los participantes.

La inmersión total del investigador puede ser la situación idónea para la investigación etnográfica (Burgess 1980a, 1980b). El autor considera que teniendo en cuenta que todo etnógrafo debe adquirir un papel para participar, la confluencia en la misma figura de docente e investigador, por ejemplo, confiere a éste un papel bien definido. Permite combinar las estrategias de observación e intervención participantes. En relación con nuestra investigación, es apropiado subrayar que los roles adoptados por investigador y participantes, cuando un docente conduce una investigación, reflejan los papeles que les son propios dentro de una cultura y de un grupo social, en el contexto natural en el que se lleva a cabo la investigación, un grupo de aprendizaje.

El papel del etnógrafo en el trabajo de campo está relacionado, ineludiblemente, con la cuestión de la influencia del investigador en los datos. Los resultados de un estudio siempre están condicionados por el rol social que adopta el investigador, que, a su vez, condiciona la información aportada por los participantes. Goetz y LeCompte (1988) consideran que las relaciones sociales que establece el investigador o sus características personales, aunque modelen los datos no les restan validez, siempre que se adecuen al contexto. Para equilibrar posibles sesgos, los etnógrafos recurren a algunas de las estrategias aludidas más arriba, al tratar los criterios de credibilidad.

Un corolario apropiado a la caracterización del investigador etnográfico puede ser el pensamiento que expresa Duranti (2000). Para el autor, la observación de la vida de un grupo no puede hacerse desde un lugar “distante y seguro”, sino desde dentro (2000: 131).

En estrecha relación con la posición del investigador, está uno de los principios básicos del enfoque etnográfico sobre el que hace hincapié Watson-Gegeo (1988: 579-580). Se trata de diferenciar, por un lado, la perspectiva émica, basada en las perspectivas, interpretaciones y categorías utilizadas por los miembros del grupo investigado, es decir, la perspectiva que adopta el punto de vista de los participantes, la enfatizada por los etnógrafos. Y, por otro lado, la perspectiva ética, basada en el uso de marcos, conceptos y categorías preestablecidos. Para van Lier (1990), el término ético hace referencia a descripciones o generalizaciones sin remitirse a ningún tipo de contexto (las descripciones técnicas o las parrillas de clasificación representan esta posición), mientras que la perspectiva émica se refiere a reglas, conceptos, creencias y significados de la gente que forma parte de un grupo.

Ponerse en lugar del otro para obtener conocimiento de la vida social que se está estudiando, es, para P. Woods (1992), lo que define la etnografía como proceso. De ahí que comprender los significados desde el punto de vista de los participantes e interpretar cómo construyen sus propias acciones, se beneficie, para lograr estos fines, de un diseño longitudinal. Este planteamiento es

significativo para nuestra investigación, que relaciona los principios émico y holístico con el desarrollo de la investigación a lo largo del tiempo.

A juicio de Duranti (2000), la tarea del etnógrafo implica sostener el equilibrio entre la empatía que requiere la identificación con el grupo para obtener una perspectiva interna o émica de la cultura y la habilidad para distanciarse y poner “entre paréntesis” el propio juicio de valor.

Los dos principios básicos que caracterizan la etnografía, su carácter holístico y émico, están estrechamente relacionados, como puede deducirse de lo expuesto. El objeto de estudio de una etnografía emerge de la interacción entre el todo y las partes que lo constituyen, el significado del sistema cultural que se estudia no está en sus elementos, sino en las relaciones entre estos elementos, si los aislamos o extraemos de su contexto, como señala Martínez Miguelez (2007), se pierde o se desdibuja el significado, que se hace específico en su contexto. Cuando la estructura estudiada es la de una persona o un grupo humano, su significado funcional no puede conocerse sin la participación activa del actor.

Podemos resumir del siguiente modo la caracterización del enfoque etnográfico:

- su meta es la comprensión de una cultura o grupo social;
- el investigador recoge los datos tal como emergen en el escenario natural en el que los participantes llevan a cabo su actividad;
- es de carácter reflexivo, el investigador y el escenario de la investigación se influyen mutuamente;
- como etnógrafo, el investigador adopta un rol que lo define como miembro de la cultura investigada;
- se atiene al principio émico desde el inicio de la investigación: incorpora la perspectiva de los participantes en el proceso de recogida de datos, en el proceso de análisis y en su interpretación;
- describe y analiza los datos a través de un proceso sistemático que genera los constructos y categorías;
- como producto escrito, los resultados de una etnografía son una interpretación de la cultura objeto de estudio que puede ser examinada, y una descripción densa, es decir, incorpora en su interpretación las perspectivas que adquiere el significado en el contexto;
- se atiene siempre al principio holístico, cualquier aspecto de una cultura o de un comportamiento debe describirse y explicarse teniendo en cuenta el contexto, la interacción entre las partes y el todo.

La meta de la etnografía es la comprensión de la cultura y la cultura humana es, en palabras de Geertz, una urdimbre de significaciones, un texto complejo que no puede ser explicado mediante procedimientos estadísticos: “el análisis de la cultura ha de ser por tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones” (Geertz 1987: 20). Nuestra meta de estudio, la cultura de aprendizaje de un grupo de alumnos, como “texto complejo”, no es susceptible de ser aprehendida a través de la cuantificación o la observación especular; para comprenderla, son

necesarios procedimientos que capten la urdimbre que tejen sus componentes en interacción o su estructura dinámica e impredecible, que crece y evoluciona, cuyos elementos se diferencian, se autorregulan, se transforman, se diversifican, pero como partes (o miembros) de un sistema complejo no lineal mantienen una red de relaciones, no medible ni aislable, en la que las partes y el todo encuentran su significado genuino.

Como cualquier otra actividad humana, la investigación educativa y, más en concreto, la investigación sobre los procesos de aprendizaje de la lengua, se atiene a unos principios éticos que guían la actividad profesional. Latorre et al. (1996) destacan la necesidad de contar con el consentimiento y aceptación consciente de las personas implicadas en la investigación, el derecho del participante a ser informado y a que la información obtenida en la investigación se dedique a los fines que le fueron indicados y el respeto a guardar el secreto profesional.

Por su parte, Fox (1981) destaca como condiciones de una investigación la obligación de informar a la persona de los fines y uso que se va a dar a los datos que proporcione; la importancia de que conozca, antes de su puesta en práctica, la naturaleza del instrumento de recogida de datos y las condiciones de la investigación; la necesidad de proteger a los participantes de cualquier vulneración de su integridad psicológica o de la de su entorno; la no exigencia de una alteración de la conducta habitual de los informantes por la incidencia del instrumento o de la situación de investigación y la obtención por parte de los informantes del máximo provecho de su participación en la situación de investigación, con derecho a conocer los datos o el informe de investigación.

## **CONTEXTO, LENGUAJE Y DISCURSO**

Dos aspectos claves para la investigación etnográfica son el lenguaje y el contexto. Precisamente, uno de los conceptos fundamentales que se desprende de la teoría etnográfica de Malinowski, que él aplica inicialmente a las lenguas primitivas y que anticipa algunas ideas que serán la base de la pragmática, es el de “contexto de situación”. En las páginas en las que Duranti (2000: 293) trata del lenguaje como acción social, explica que con esta expresión Malinowski se refiere a la relevancia que tiene la situación en la que se pronuncia una palabra para aprehender el significado de las expresiones y, de modo general, a la necesidad de estudiar el lenguaje sin descontextualizarlo del conocimiento de la cultura y del entorno en el que cobra sentido para las personas. Un filósofo que aporta ideas valiosas en relación con el papel que juega el lenguaje en una etnografía es Wittgenstein. Su metáfora de los “juegos de lenguaje” contiene la idea de que una palabra adquiere distintos significados de acuerdo con el contexto en que se use y cada interpretación nos muestra una parte significativa de las cosas.

En esta idea profundiza Ramos Méndez (2005). La autora destaca en su estudio etnográfico la importancia de tener en cuenta la relación entre contexto y lenguaje e insiste en que el principio básico de toda etnografía es no



descontextualizar nunca la investigación. Incidimos en estas relaciones entre lenguaje y contexto porque son claves en referencia a los procesos y fines de nuestra investigación y, de modo específico, determinan la relación que se establece en este estudio entre lengua y discurso.

El contexto, la lengua -que tiene la función de medio y contenido en los procesos investigados- y la subjetividad de los participantes interaccionan de manera holística e interdependiente y esta interacción emerge y se manifiesta en los datos. Los discursos orales y escritos generados por los alumnos son nuestra principal fuente para el estudio de su pensamiento (Llobera 1990,1995a, 1996). La consideración de la lengua como discurso y del aula de L2 y su entorno como contexto comunicativo implica reconocer el papel activo de la lengua en la elaboración del conocimiento y la participación activa de los alumnos en la construcción conjunta de un “discurso significativo”. Los alumnos articulan su pensamiento a través del proceso de escritura del diario de aprendizaje y de la interacción oral en las entrevistas. Se implican, por tanto, en un proceso dinámico de construcción de su propio conocimiento que deja su huella en la lengua.

El papel de la lengua es, por tanto, crítico. Nuestro objetivo es aplicar a los datos un tratamiento coherente con los fines que nos proponemos: conocer la articulación que hacen los alumnos de su pensamiento en relación con su experiencia de aprendizaje de la lengua. Para ello estudiamos los datos lingüísticos con un doble fin: saber qué piensan los alumnos acerca del aprendizaje de la L2 y cómo lo expresan. Es decir, tenemos en cuenta el análisis del contenido, que nos aporta información sobre qué ideaciones de los alumnos están presentes en los datos, qué percepciones expresan acerca de su proceso de aprendizaje de la lengua, desde su propio ángulo, y, por otro lado, la organización discursiva que adopta su pensamiento para expresar esas ideaciones y percepciones.

La aproximación discursiva a los datos lingüísticos resulta extremadamente útil para nuestros propósitos, porque capta aspectos del pensamiento de los alumnos que pasan desapercibidos cuando sólo se aplican métodos que proporcionan una visión estática de sus creencias, como ocurre cuando se recogen los datos por medio de cuestionarios o si sólo se aplica el análisis del contenido. El análisis del discurso, sin embargo, nos permite capturar el pensamiento fluctuante de los alumnos, la conformación de sus ideaciones como proceso y, por tanto, el cambio. Dufva (2003) y Kalaja (2003) definen el análisis del discurso como un método sensible a la variación. No sólo capta la variación del pensamiento de los alumnos a lo largo del tiempo (por ejemplo, en un estudio longitudinal como el presente), de una ocasión a otra, sino incluso dentro de una misma ocasión.

La investigación de los datos lingüísticos a través del análisis del discurso nos permite ir más allá de lo que dicen (o no dicen) los alumnos en sus declaraciones y averiguar por qué lo dicen y qué creencias no declaradas explícitamente expresa la organización discursiva de su pensamiento a través de la contradicción, la inconsistencia u otros rasgos discursivos.

El discurso que construyen los alumnos para expresar su pensamiento en la interacción oral (y en la escritura) es un discurso situado: se adapta al contexto pragmático y mental que requiere la situación (la escritura de una entrada de su diario o la interacción con el entrevistador). Responde a los mismos mecanismos que caracterizan cualquier otra interacción social, en palabras de Llobera (1990, 1996). Este autor (Llobera 1996) constata la necesidad de un modelo comprensivo de análisis que pueda incorporar el discurso de los alumnos como comportamiento social interactivo y propone y aplica el modelo de análisis del discurso de Schiffrin (1987) que integra las estructuras de intercambio, acción, ideación y participación. Estas estructuras interaccionan simultáneamente y sobre su base se sitúa el conocimiento que el alumno articula y gestiona en la interacción. La utilidad del modelo propuesto reside precisamente en que permite reconocer los discursos generados por los alumnos como acciones o prácticas sociales.

A través de la lengua como discurso oral y escrito, los alumnos construyen activamente el conocimiento y realizan, por tanto, prácticas sociales o acciones (como la propia articulación de su pensamiento y creencias, entre otras) que tienen propósitos (o funciones retóricas, Kalaja 2003).

Es un discurso que incorpora la dimensión social del contexto específico en el que los alumnos articulan su pensamiento e ideaciones. Es polifónico, porque está conformado e influido por otros discursos a los que ha estado expuesto el alumno a lo largo de sus experiencias previas de aprendizaje y socialización y por los discursos vigentes en su entorno académico y sociocultural. Expresa, por tanto, la dimensión cultural de su pensamiento y, en la medida en que el alumno personaliza el conocimiento adquirido y lo formula, expresa su posición personal. Adaptando las palabras de Dufva (2003: 137), que ella aplica directamente a las creencias y que nosotros hacemos extensivas al discurso que las articula, el pensamiento de los alumnos es "interdiscursivo" y sus ideaciones incorporan, por tanto, múltiples perspectivas.

Esta dimensión interdiscursiva del pensamiento de los alumnos implica que las palabras que lo articulan tienen su origen en diferentes fuentes, conozcamos este origen o no, y se acomodan al discurso de una comunidad cultural o grupo social (Cortazzi 1990).

En suma, desde la perspectiva etnográfica, el análisis discursivo de los datos nos permite adoptar el punto de vista émico y explorar el pensamiento de los alumnos desde dentro, en el contexto natural en el que los alumnos llevan a cabo la actividad de aprendizaje de la segunda lengua; permite tratar a los alumnos como agentes del proceso: que organizan los recursos que la lengua pone a su disposición para alcanzar sus propósitos, adoptan sus propios discursos como fuente y seleccionan como punto de partida inicial las cuestiones de su proceso personal de aprendizaje que a ellos les parece importante comentar. Parece, por tanto, que la aproximación discursiva es clave para realizar un acercamiento etnográfico al estudio de los fenómenos que nos interesan, basados en los datos que generamos.



## **4. CORPUS DE DATOS, CONTEXTO, PARTICIPANTES Y PROCESOS DE LA INVESTIGACIÓN.**

En este capítulo presentamos el corpus de datos y el contexto institucional en el que se recogió, a los participantes, investigados e investigadora, y los principios de referencia que inspiran los procesos de enseñanza-aprendizaje del curso del que forman parte las personas investigadas. Caracterizamos los instrumentos utilizados para recoger los datos desde la perspectiva de los participantes (entrevista etnográfica, observación participante y diarios) y la aplicación que hacemos de estos procedimientos en nuestro estudio. Finalmente, hacemos una descripción cronológica del proceso de recogida y análisis de los datos.

### **4.1. CORPUS DE DATOS**

Los datos de esta investigación fueron recogidos en la Universidad de Deusto en un grupo de nivel avanzado-superior de los Cursos de Español para Programas Internacionales Deusto (CEPIDE). En el siguiente apartado, dedicado al contexto institucional, se explica el formato de los cursos. Los datos recogidos constituyen el siguiente corpus:

- Diarios de aprendizaje de 7 estudiantes mantenidos durante el primer semestre del curso.
- Diario escrito por la profesora durante el primer semestre del curso regular y varias entradas del diario del segundo semestre que interesan a la investigación.

- 20 entrevistas semiestructuradas realizadas a lo largo del primer semestre con 7 estudiantes.
- 2 entrevistas semiestructuradas realizadas en el segundo semestre con 1 estudiante.
- 2 entrevistas semiestructuradas retrospectivas con 2 estudiantes.
- 6 informes escritos de 5 estudiantes.
- 1 informe escrito de la profesora.
- Fichas con datos personales de los 7 estudiantes y del resto de componentes del grupo.

Además, la investigadora ha podido cotejar las informaciones proporcionadas por los diarios de aprendizaje y las entrevistas con observaciones, el plan de clases de la profesora y con el material, así como con autoevaluaciones y entrevistas no grabadas, mantenidas con los alumnos que, sin participar directamente en la investigación, formaban parte del mismo grupo de aprendizaje que los 7 estudiantes, cuyos datos conforman el corpus de la investigación. Este corpus está en el anexo I.2.

El corpus está constituido por diarios y entrevistas realizados por alumnas. El hecho de que sean alumnas y no alumnos no es fruto de una elección intencionada, tal como se ha indicado en la introducción a esta investigación. La investigadora ofreció la posibilidad de participar en la investigación a través de la escritura de un diario y de entrevistas periódicas a todos los alumnos de la clase, pero sólo alumnas manifestaron su interés por escribir el diario de aprendizaje. En la discusión de los resultados (capítulo 7) hacemos referencia con más detalle a este aspecto.

Tanto las siete alumnas como la profesora escribieron las entradas de su diario tras cada sesión de clase, es decir, dos veces por semana, a lo largo de todo el semestre, lo que suma un total de 19 sesiones (incluido el día del examen, sesión sobre la que escriben algunas alumnas). Por decisión personal, según sus preferencias y posibilidades, algunas estudiantes escribieron sus diarios en cuadernos de espiral, tamaño cuartilla, entregado por la investigadora, y otras lo hicieron en procesador de textos *Word*, entregando en cada caso a la investigadora o bien el cuaderno o bien un disquete o en algunos casos un archivo por correo electrónico con la versión pública del diario. La extensión de los diarios responde a una media de unas cuatro mil palabras, pero hay una gran variedad dependiendo de las características personales de cada estudiante, de modo que algunos diarios superan las seis mil palabras y uno no llega a las tres mil. Los siete diarios de las alumnas suman 30019 palabras. El diario de la profesora, escrito originalmente en cuaderno de espiral tamaño cuartilla, suma 7562 palabras. Su informe, escrito retrospectivamente para aportar datos sobre algunas sesiones en las que no escribió su diario, suma 1500.

Los informes escritos de las estudiantes, realizados por propia iniciativa, suman 2954 palabras.

Las entrevistas con las estudiantes se realizaron siempre tras la lectura del diario como punto de arranque de los temas y preguntas iniciales de las

entrevistas. La duración de las entrevistas varía según la personalidad y la fluidez de cada una de las alumnas, pero puede estimarse una duración media de unos 20 a 25 minutos (en el apartado 4.5 dedicado al proceso de recogida y análisis de los datos, se amplía información sobre estos aspectos). Las entrevistas se grabaron en casetes. Se guardó original y copia de seguridad de cada una de ellas. El corpus generado por las entrevistas suma 56720 palabras. El corpus total suma 98755 palabras.

Las entrevistas se realizaron en el despacho de la investigadora. De acuerdo con las estudiantes, era el lugar que garantizaba mejor el clima de libertad e intimidad para la interacción. Con el fin de reducir en lo posible la inevitable asimetría de papeles, la investigadora puso cuidado en que el mobiliario propio de un despacho se interpusiese lo menos posible en la comunicación, adaptando el espacio de modo que estudiante y entrevistadora estuviesen acomodadas en una posición semejante.

Partiendo del corpus descrito, nos centramos en el estudio detallado de los datos generados por tres alumnas. Hay una primera razón de tipo práctico para tomar esta decisión: hacer manejable para la investigación la gran masa de datos que conforma un corpus recogido a lo largo de todo un curso académico. El motivo de seleccionar para su estudio a estas tres estudiantes entre las siete que participaron en la investigación se basa en la riqueza y consistencia de los datos aportados, en la cantidad de información que proporcionan, en la variedad de perspectivas que representan dentro del grupo de alumnos y, en definitiva, en el interés que reviste su estudio para la investigación. Los diarios de estas tres informantes suman un total de 13429 palabras. Sus entrevistas, 36838 palabras y sus informes escritos, 1513. El total de palabras del corpus analizado de forma intensiva es de 51780.

Los datos procedentes de las otras cuatro estudiantes cumplen una función valiosa para la investigación, basada en los siguientes criterios: contribuyen a aumentar la fiabilidad externa del estudio, porque enriquecen el contexto investigado. Contribuyen a aumentar su fiabilidad interna por las siguientes razones: nos permiten confrontar diferentes fuentes, es decir, confirmar y contrastar coincidencias y divergencias entre los datos, contraste que es reforzado por otro criterio de fiabilidad interna, importante en el enfoque etnográfico: los datos generados tanto por estas cuatro alumnas como por las tres analizadas con minuciosidad están validados por la supervisión e interpretación de los mismos que ellas llevaron a cabo a lo largo del proceso de investigación (Goetz y LeCompte 1988, Colás Bravo y Buendía Eisman 1994).

Además, los datos de estas alumnas aumentan la validez interna del estudio mediante su permanencia prolongada en el contexto en el que los han generado (Goetz y LeCompte, 1988), es decir, sus datos introspectivos, generados a partir de su propia observación participante por un periodo prolongado en el escenario natural de la investigación, refuerzan el ajuste entre las categorías generadas y la cultura de aprendizaje a la que pertenecen, que es la misma para todas las alumnas investigadas. Por otro lado, afianzan la validez externa, puesto que aportan información complementaria valiosa para contrastar y establecer las características más importantes y específicas de los

datos estudiados. Los datos de estas cuatro alumnas refuerzan la validez interna y la fiabilidad externa, porque permiten elaborar descripciones más densas de los mismos datos. Finalmente, son datos que enriquecen los temas y que, sin duda, ensanchan la comprensión de los mismos.

El diario de la profesora funciona para la investigación como notas de campo que ofrecen una visión más compleja de los datos. Estas anotaciones aumentan la fiabilidad externa del estudio, porque aportan información rica y detallada sobre el estatus de la profesora como observadora participante. Refuerzan la fiabilidad interna, puesto que las anotaciones de la profesora como observadora corroboran o matizan los datos aportados por las alumnas. Es una fuente alternativa de recogida de datos. Por otra parte, estas anotaciones están basadas en la prolongada recogida de datos en el contexto natural en el que las personas investigadas desarrollan su actividad, de ahí que pueden acomodarse más fácilmente a las categorías propias de la cultura investigada, ateniéndose, por tanto, a otro criterio que incrementa la validez interna del estudio.

Esta misma validez interna se ve reforzada por la autorreflexión de la profesora, que deja plasmado en las anotaciones, de forma directa o indirecta, el proceso de “autovigilancia”, propio del etnógrafo (Goetz y LeCompte 1988). Esta es la combinación entre implicación y distanciamiento de la que se puede sacar el mejor partido mediante la triangulación de métodos, la reflexión, la escritura de notas de campo y diarios, entre otros procedimientos que aumentan la validez de los estudios cualitativos (Woods 1992, 1998).

Según los principios del enfoque etnográfico, la aplicación de estos criterios contribuye a la comprensión de la investigación y aumenta la credibilidad de sus resultados (Colás Bravo y Buendía Eisman 1994, Goetz y LeCompte 1988, Woods 1992, 1998).

#### **Número de palabras que componen el corpus**

Participantes	Diarios	Entrevistas	Informes
Ada	2476	10989	
Marina	6223	14796	1017
Renata	4730	11053	496
Suma parcial	13429	36838	1513
		51780	
Élodie	3644	5538	211
Claude	4578	3975	
Colette	4808	6325	328
Aurore	3560	4044	902
Profesora	7562		1500
Suma parcial		46975	
Total corpus		<b>98755</b>	

## **4.2. CONTEXTO INSTITUCIONAL**

El contexto en el que se lleva a cabo esta investigación, como se ha avanzado en el apartado anterior, son los Cursos de Español para Programas Internacionales Deusto (CEPIDE), adscritos a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Deusto.

La oferta de cursos en el momento en que se recogen los datos responde a dos modalidades: la primera, está formada por cursos de carácter general, de 60 horas lectivas, celebrados a lo largo de cada uno de los dos semestres a razón de cuatro horas y media por semana, impartidas en sesiones bisemanales de dos horas y cuarto. La otra modalidad la constituyen cursos intensivos de 45 horas lectivas, celebrados en los meses de septiembre y enero, en sesiones de tres horas por día. El curso de E/L2 seguido por el grupo del que forman parte las estudiantes que participan en el estudio era uno de los cursos de carácter general.

Son grupos formados, en su mayor parte, por universitarios en Programa de Intercambio (ERASMUS), procedentes de casi todos los países de Europa, pero también los hay procedentes de Estados Unidos. Estos alumnos y alumnas, que se integran en las distintas Facultades y Escuelas de la Universidad, cursan E/L2 como asignatura de libre elección. Además, los cursos acogen a estudiantes de postgrado y, en menor número, a otros alumnos que se acercan a la Universidad de Deusto para aprender castellano: jóvenes que desean cursar futuros estudios en esta lengua o adquirir habilidades que les ayudan a integrarse en el entorno, adultos que quieren prepararse mediante estos cursos para acceder a los exámenes del DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera), profesionales que necesitan el español en el mundo de la empresa, emigrantes y, en ocasiones, también jubilados. Junto a las nacionalidades más arriba citadas, en los cursos de E/L2 podemos encontrar a alumnos procedentes de casi todo el mundo, también de América del Sur, África y Asia. Estos cursos eran seguidos en la etapa en que se recogen los datos por unos doscientos alumnos en cada uno de los semestres.

Los cursos nacen en 1989 con el fin de responder a la internacionalización de los programas de la Universidad de Deusto desde su área específica. La filosofía que los inspira desde su nacimiento es la atención a las necesidades e intereses de un grupo de estudiantes de carácter internacional, de procedencia multicultural y multilingüe que llegan a estudiar a Bilbao, al País Vasco. En atención a estas características, los cursos plantean en su programación un enfoque integrador de los aspectos lingüísticos y socioculturales que capacite a los estudiantes en el desarrollo de sus habilidades comunicativas de manera global, con especial atención a la adquisición de estrategias que favorezcan el respeto a la identidad y a la diversidad cultural, tanto del entorno de acogida como del ámbito internacional.

Un aspecto específico de estos grupos es la gran carga lectiva que supone para muchos alumnos del programa ERASMUS la adquisición del número de créditos ECTS suficientes. Para integrar la oferta de los cursos en la agenda



académica de los alumnos, las programaciones se basan en criterios de efectividad y utilidad en la gestión de los contenidos y procedimientos. Estos criterios adquieren mayor relieve cuando se trata de un grupo de nivel avanzado o superior, como es el caso del grupo en el que se recogen los datos, que tiene un alto conocimiento de la lengua meta y vive en un entorno en el que el castellano es, junto al euskera, lengua oficial.

En el momento de la realización de este estudio, en los cursos regulares de español no se seguía un manual único. La razón de esta decisión descansaba en el intento de adecuar las clases, celebradas dos veces por semana de octubre a enero, a las necesidades de ritmo y contenido de un grupo de alumnos con gran movilidad y variaciones en el paso de uno a otro semestre o curso. Es decir, la flexibilidad en el uso de uno u otro manual facilitaba acoplar el número de horas totales del curso y la distribución de las mismas al ritmo, a la administración de los contenidos y a la percepción psicológica de progreso por parte de los alumnos.

Algunas editoriales, respondiendo a este tipo de demanda formulada desde algunas experiencias de enseñanza del E/L2, comenzaron a elaborar no hace muchos años manuales que se adaptasen a estas características: pensados para cubrir recorridos breves, de modo que el profesor no tenga que manipular permanentemente o excesivamente el manual ni el alumno tenga la impresión de dejar muchas cosas “sin ver”; o si un alumno se incorpora en el segundo semestre a un grupo que ya ha cursado el primer semestre, no tenga la sensación, si este grupo continúa con el mismo manual, de que ha llegado tarde. Los nuevos manuales fueron experimentados en los cursos de español para su posible adopción.

Los alumnos de intercambio obtienen créditos ECTS por su participación en el curso, como se ha comentado más arriba. Algunos alumnos siguen los cursos por su propio interés, a pesar de que no reciben créditos por la asignatura. En general, son alumnos motivados, atraídos por la experiencia de intercambio cultural que les brindan las aulas de E/L2. Las relaciones de cercanía que se establecen entre alumnos y profesores y entre los propios alumnos en los cursos de E/L2 facilitan la atención a sus necesidades en el ámbito de su aprendizaje de la lengua, además de cumplir una función de ayuda a la integración en el entorno académico y social muy valorada por los estudiantes.

### **4.3. PARTICIPANTES**

Dedicamos este apartado a describir a los participantes en la investigación, investigados e investigadora, y los principios de referencia que orientan el proceso de aprendizaje en el curso regular de L2 al que asisten las alumnas, con el fin de ampliar datos contextuales que faciliten la comprensión del estudio. De acuerdo con los principios del enfoque etnográfico adoptado, esta investigación es un ejercicio de colaboración que implica a los participantes en la creación conjunta del conocimiento. Nuestro estudio incorpora la perspectiva émica de los alumnos investigados (Watson-Gegeo 1988) como sujetos activos

#### *4. Corpus de datos, contexto, participantes y procesos de la investigación*

que generan los datos en la interacción y que participan directamente en la interpretación de los mismos (Goetz y LeCompte 1988); se constituyen así en “investigadores” de su propio proceso (Colás Bravo y Buendía Eisman 1994). Se precisan más detalles sobre esta implicación en el apartado dedicado a los procesos de recogida y análisis de datos (4.5).

El grupo del que formaban parte las alumnas participantes en la investigación estaba constituido, mayoritariamente, de acuerdo con las características propias de estos cursos, por universitarios de Programa de Intercambio (ERASMUS). La mayor parte de ellos cursaban E/L2 como asignatura de libre elección. Dos alumnas eran estudiantes de postgrado becadas para seguir estudios doctorales.

La clase estaba constituida por veinte alumnos: cuatro de origen inglés (dos alumnas y dos alumnos procedentes de Manchester, Exeter y Leeds, estudiantes del programa de Literatura); tres alumnas de origen italiano (procedentes de Verona, Roma y Bologna, estudiantes de Hispánicas y Márketing); nueve de origen francés (un alumno y dos alumnas de París, estudiantes de Derecho y Empresariales; una alumna de Chambéry, estudiante de Turismo; otra alumna de Toulouse y otra de Montpellier, estudiantes de Hispánicas; otra alumna de Grenoble, estudiante de Empresariales; y dos alumnas más de Burdeos, estudiantes de Derecho); una alumna de origen irlandés (de Cork, estudiante de Empresariales); dos alumnas de origen brasileño (doctorados en Psicología y Derecho).

Las edades de la mayor parte del grupo estaban comprendidas en el momento de realizarse la investigación entre los 20 y 22 años. Las estudiantes de Postgrado tenían 35 y 41 años respectivamente. Las lenguas presentes en grupo eran el inglés, el irlandés, el italiano, el francés, el portugués y el castellano.

Dada la importancia que tiene el contexto pragmático en el que se desarrolla la experiencia de aprendizaje, describimos brevemente el aula en la que tuvieron lugar las clases de los participantes en la investigación. Es un aula con capacidad para 35 alumnos. Dispone de mesas rectangulares con capacidad para dos personas, fáciles de mover, de forma que se puede trabajar con comodidad en equipos o en forma de U cuando trabaja el grupo clase. Es un aula cómoda y apropiada para grupos reducidos. Un inconveniente es que el aparato de la calefacción hace demasiado ruido, esto dificulta la audición y la interacción en ciertas actividades. Se encuentra en planta baja y dispone de varias ventanas abiertas a un patio exterior. Está equipada con reproductor de sonido ambiental, televisión, vídeo, retroproyector, pantalla para proyecciones y entrada de teléfono.

El curso de E/L2 seguido por las alumnas participantes en la investigación se inscribe en el marco general descrito en el apartado anterior para los cursos de carácter regular, semestrales. Es decir, los alumnos tienen sesiones de clase dos veces por semana. Es un grupo de nivel avanzado-superior. Como referencia podemos decir que un amplio número de estudiantes de este grupo superan en la convocatoria de mayo el nivel superior del DELE. Como grupo,

están en proceso hacia ese nivel. Su competencia lingüística en castellano les confiere una gran autonomía de la clase de L2 y la agenda académica de la mayoría de los alumnos es muy intensa. En estas circunstancias, una clase de L2 es significativa para los universitarios de este grupo, porque desarrolla sus habilidades comunicativas integradamente e *in situ* y reconoce de forma visible su esfuerzo y progreso (mediante créditos, Certificados de la Universidad de Deusto y orientación para obtener el DELE, por ejemplo).

De acuerdo con los principios reconocidos por el *Marco común europeo de referencia* (2002: 9), es un curso orientado a la acción que considera a los estudiantes de L2 como miembros de un grupo social de aprendizaje de ELE que tienen tareas específicas a desarrollar como agentes sociales. Los medios tienen como finalidad desarrollar las competencias generales y comunicativas del alumno. La profesora que impartió las clases de este curso considera el aula de español como un espacio de comunicación, siguiendo la denominación de Giovannini, Martín Peris, Rodríguez y Simón (1996) y adopta como criterios de actuación los que derivan del enfoque de la enseñanza mediante tareas, que según los principios que describe Ramos Méndez (2005):

- recrea los procesos de comunicación, aprendizaje y adquisición de la lengua (Zanón y Hernández 1990; Giovannini, Martín Peris, Rodríguez y Simón, 1996);
- prima la realización de tareas significativas, con atención a la necesidad comunicativa y a la reflexión formal (Zanón y Hernández 1990; Gómez del Estal y Zanón 1995, 1999; Loschky y Bley-Vroman 1993);
- centra la enseñanza en el alumno, propiciando el desarrollo de su autonomía a través de la concienciación sobre su proceso de aprendizaje y la aplicación de procedimientos que ceden al alumno el protagonismo de dicho proceso (Martín Peris 1999a, Breen 1987, Estaire 1999), a la vez que generan una redistribución de los papeles de alumno y profesor (Holec 1981, Llobera 1998, 1999; Martín Peris, 1998b);
- considera la lengua como instrumento de comunicación que ayuda a reproducir en el aula los intercambios comunicativos que se dan fuera del aula (Giovannini, Martín Peris, Rodríguez y Simón 1996);
- prima el aprendizaje solidario y cooperativo como potenciador de la comunicación y del aprendizaje (Johnson, Johnson y Holubec 1994), favorecedor de un entorno afectivo que estimula la autoconfianza y la motivación (Crandall 2000, Williams y Burden 1999) y, por eso mismo, fomenta los logros académicos (Sharan y Shachar 1988).

Para motivar la participación activa de los alumnos en la gestión de su aprendizaje a lo largo de todo el proceso, la profesora propuso al grupo la escritura del diario de aprendizaje y la autoevaluación periódica. Los alumnos podían elegir entre hacer el diario o la carpeta de trabajo (un tipo de portafolio "avant la lettre"). En el momento de hacer la elección, estaban informados de que la primera opción implicaba integrarse plenamente en el proceso de investigación y mantener entrevistas periódicas de manera sistemática y que la segunda opción no requería un modelo de autoevaluación tan riguroso en relación con la periodicidad de la autorreflexión, que se atenía a la

autoevaluación cada dos semanas y limitaba las reflexiones más elaboradas al dossier entregado al fin del semestre.

De los 20 estudiantes que formaban el grupo (17 alumnas y 3 alumnos), 7 alumnas decidieron hacer el diario de aprendizaje, el resto de los alumnos optó por elaborar y presentar su carpeta (era el nombre que se le daba en clase). Mediante estas actividades, la profesora integró proceso de aprendizaje e investigación. Estos procedimientos no son ajenos a los principios de la evaluación auténtica en el área de las segundas lenguas (Kohonen 1992a, 1992b, 2000).

La profesora del curso tuvo al menos una entrevista con cada uno de los alumnos del grupo.

Los manuales seguidos en el curso fueron *Abanico* (Chamorro et al. 1995), en el primer semestre, y *Procesos y recursos* (López et al. 1999) en el segundo, adaptados por la profesora en función de las circunstancias y necesidades del grupo, no seguidos sistemáticamente. El primero de los manuales, *Abanico*, es un curso de nivel avanzado que tiene por objetivo responder “a una doble necesidad: la búsqueda de la corrección formal y la reflexión sobre el sistema, por un lado, y la adquisición de fluidez y de un uso apropiado de la lengua, por otro” (Chamorro et. al). Para lograr estos fines, el manual propone la realización de actividades comunicativas presentadas como tareas. *Procesos y recursos*, que se define como curso de nivel avanzado-superior, también presenta las actividades en forma de tareas y hace especial hincapié en la reflexión sobre los procesos de aprendizaje. Además, la profesora aportaba a los alumnos abundante material complementario y unidades temáticas creadas específicamente para el grupo. Un aspecto estructurador de las clases, con fuerte entidad como fuente de materiales y recursos para la adquisición de la lengua eran los debates (inspirados en la idea de *Gente 2*, de Martín Peris y Sans Baulenas 1999).

Pasamos a hacer algunas consideraciones sobre la investigadora, que de acuerdo con los principios de la investigación etnográfica, adquiere un papel entre los participantes y aporta a la investigación sus cualidades y habilidades como “principal instrumento de la investigación” (Woods 1992: 370). Esta función del etnógrafo como “recolector de datos” media todas las actividades que lleva a cabo e implica en la investigación sus creencias, sus valores y su yo. El investigador etnográfico forma parte del diseño de la investigación. Es un participante. Su rol, por tanto, debe ser bien definido.

En este estudio, la investigadora adopta como participante el papel de profesora. Junto a su tarea como docente de E/L2, su cargo como responsable académica del departamento de español en el momento en que se lleva a cabo la investigación y su implicación personal en el nacimiento del mismo departamento le confieren amplio conocimiento del contexto. Por tanto, estas reflexiones y las que siguen en los próximos párrafos implican directamente a la investigadora, profesional y personalmente. En este sentido, Woods (1992) indica la conveniencia de no disociar ni ocultar el elemento personal que forma parte de la investigación. Este es nuestro propósito. Sin embargo, continuamos

utilizando en nuestra redacción la tercera persona porque es uno de los elementos metodológicos que proporciona el distanciamiento que creemos requiere la implicación participante en esta investigación.

Para Duranti (2000), una característica diferencial del trabajo del etnógrafo es su pretensión de acercarse a la cultura de los sujetos que investiga tanto como sea éticamente aceptable con el fin de entenderla, para ello participa en la vida social del grupo que investiga y lo observa. No existe un protocolo de reglas fijas ni absolutas sobre el grado o tipo de implicación que debe adoptar el investigador participante, es su sensibilidad la que determina la posición adecuada en cada momento, en cualquier caso, creemos que los roles que asume el etnógrafo nunca están exentos de riesgo: “la observación de una comunidad específica no se lleva a cabo desde un lugar distante y seguro, sino desde el interior de las cosas, participando” (Duranti 2000: 131). Así define Duranti la observación participante, una “combinación difícil, pero necesaria”. La habilidad del etnógrafo, según Geertz (1989: 14), reside en convencernos de que ha sido capaz de “penetrar (o si se prefiere, haber sido penetrado por) otra forma de vida, de haber, de uno u otro modo, realmente ‘estado allí’.

La implicación del yo del etnógrafo en la investigación nos impone considerar la tensión entre pertenencia y distancia. El investigador necesita empatía e involucración para comprender a los otros participantes desde su propia perspectiva, tener sensibilidad para identificar sus inquietudes e intereses, pero tener éxito en esta primera empresa conlleva el riesgo de la distorsión. El modo de combatir este riesgo es practicar la distancia social propia del punto de vista del investigador (Woods 1992). Se trata de ser “forastero y amigo” (Goetz y LeCompte 1988: 118).

Entre los recursos etnográficos a disposición de la investigadora para lograr su distanciamiento de los datos, consideramos entre los más valiosos por la gran ayuda prestada los siguientes: la práctica de la reflexividad, tener conciencia de su propio rol, la estancia prolongada entre los participantes, la escritura de un diario que integre el elemento personal en la investigación (procedimiento de larga tradición entre los antropólogos), es esencial el juicio de otro investigador, y hacer pública la investigación. Son procedimientos a los que se ha hecho referencia al describir la función de la profesora como observadora participante (apartado 4.1.) y que aquí matizamos en relación a la función general del etnógrafo. Son aplicables a la posición de la investigadora, por tanto, los mismos criterios de fiabilidad y validez señalados en relación con la posición de la profesora. En todo caso, la investigadora asume las siguientes palabras que describen certeramente su posición como instrumento de recogida de datos:

El investigador etnográfico no tiene miedo de ser parte de la situación que estudia, de que su presencia parezca contaminar los datos, ya que considera imposible recabar datos incontaminados; pero trata de tenerlo todo en cuenta, de evaluarlo todo, como el físico que tiene en cuenta la temperatura del termómetro que usa [...] el efecto perturbador de la observación sobre lo que es observado se integra en la investigación y en la teoría que de ella se genera. (Martínez Miguelez 2007: 52)

El investigador como etnógrafo se debate entre su posición privilegiada para captar como “cámara humana” (Goetz y LeCompte 1988: 120) todo lo que ocurre a su alrededor con profundidad y detalle y la vulnerabilidad de estar

completamente inmerso en la investigación. Captar la vulnerabilidad del etnógrafo cuando adopta el papel de docente es un asunto complejo. Para Paley (1986) este dilema se resuelve convirtiendo el acto de enseñar en una permanente búsqueda del punto de vista de los participantes. En esta búsqueda se armonizan los intereses del investigador, que pretende aprehender el punto de vista del “nativo”, y de los investigados.

El papel que asume el investigador conlleva la comparación implícita o explícita de sus propias concepciones con las de la cultura que investiga (Goetz y LeCompte (1988). Duranti (2000) se refiere al etnógrafo como “mediador cultural” entre dos tradiciones, la de la cultura que investiga y la que informa su propia formación académica. Los miembros de cualquier cultura o grupo social suelen tener sus propias concepciones sobre cuál debe ser la actitud y comportamiento que debe seguir el investigador en el papel que ha adquirido en medio de su cultura. El investigador también tiene sus expectativas respecto a los participantes. En este sentido, Duranti considera que el trabajo de los etnógrafos “no es más que una larga lista de negociaciones y compromisos entre nuestras expectativas y normas y las de nuestros anfitriones” (2000: 136). Esta negociación puede suponer reorientar los intereses intelectuales del investigador o reajustar su proyecto al contexto natural en el que recoge los datos y a los mismos participantes que los generan. Como expresa Geertz (1987: 40): “la vocación esencial de la antropología interpretativa no es dar respuestas a nuestras preguntas más profundas, sino darnos acceso a respuestas dadas por otros”.

Nos identificamos con esta postura que expresa Geertz y, al mismo tiempo, tenemos en cuenta que la investigación siempre es una construcción que involucra, ineludiblemente, el yo del investigador como intérprete.

#### **4.4. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS**

Nuestro estudio se sirve de tres procedimientos cualitativos que nos parecen los más adecuados para generar datos desde la perspectiva émica (Watson-Gegeo 1988) que adopta esta investigación y coherentes con nuestra visión de los participantes como constructores activos de conocimiento: la entrevista, la observación participante y el diario. La entrevista cualitativa o etnográfica es una estrategia interactiva que algunos autores (Spradley 1979) consideran como un componente de la observación participante. Este segundo procedimiento, la observación participante, a la que nos hemos referido en el apartado anterior, es una de las formas genuinas de la antropología para que el investigador desempeñe su función como principal instrumento de investigación (Woods 1992).

El tercer instrumento adoptado en nuestra investigación para la recogida de datos cualitativos, el diario, forma parte de las técnicas indirectas o no interactivas (Colás Bravo y Buendía Eisman 1994). Los datos autogenerados que recogen los diarios permiten acceder a aspectos subjetivos que condicionan los procesos de enseñanza-aprendizaje de las segundas lenguas,

difícilmente accesibles de otro modo (Bailey 1983, 1990,1991; Díaz 1998; Nunan 1989, 1992a).

#### **4.4.1. La entrevista etnográfica**

Uno de los procedimientos que nos parece más eficaz para generar datos cualitativos, contrastar diferentes fuentes y tener acceso al pensamiento que articulan los participantes en la interacción es la entrevista etnográfica semiestructurada (Spradley 1979, 1980; Burgess 1984, 1988; Saville-Troike 1989). Spradley (1980) la define como un tipo especial de entrevista en el que se hacen preguntas para descubrir los significados culturales aprendidos por la gente. Según Fontana y Frey (1994), la entrevista semiestructurada se caracteriza porque intenta comprender el comportamiento de los miembros de una sociedad sin imponer categorías previas que limiten el campo de indagación; por contraste, la entrevista estructurada pretende captar datos precisos en función de explicar el comportamiento en el marco de categorías preestablecidas. En la entrevista semiestructurada, el etnógrafo propone los temas sin recurrir a preguntas cerradas o enfoques formales, mientras que en la entrevista estructurada el investigador plantea al entrevistado preguntas establecidas de antemano.

La entrevista semiestructurada como herramienta de investigación ocupa un espacio intermedio entre la entrevista estructurada o dirigida y la entrevista no directiva, según el grado en que las preguntas están previamente establecidas (Cohen y Manion 1990). En la entrevista estructurada, los contenidos y los procedimientos se organizan de antemano y las preguntas están previamente redactadas y secuenciadas siguiendo un patrón. El entrevistador apenas tiene libertad para introducir modificaciones. En la entrevista no directiva, el entrevistador ejerce un control mínimo, adopta un papel subordinado y deja al informante completa libertad para que exprese su subjetividad de manera espontánea.

En la entrevista semiestructurada, adoptada en esta investigación, nos guiamos por un esquema de preguntas y temas abiertos, cuyo contenido, secuencia y formulación pueden ser adaptados con flexibilidad y libertad para no interferir en el discurso del entrevistado, para hacer un seguimiento del mismo o para clarificar el significado. El objetivo final de la investigación guía la entrevista pero no la determina. La siguiente definición de la entrevista semiestructurada refleja los principios asumidos por nuestro estudio:

*In a semi-structured interview, the interviewer has a general idea of where he or she wants the interview to go, and what should come out of it, but does not enter the interview with a list of predetermined questions. Topics and issues rather than questions determine the course of the interview. (Nunan 1992a: 149)*

La entrevista semiestructurada permite desvelar el significado de las experiencias de los entrevistados antes de aplicar ninguna explicación científica (Kvale 1996). Este modelo de entrevista es el que tiene mayor acogida entre los investigadores que trabajan en el paradigma de la investigación cualitativa. Para una revisión bibliográfica sobre el uso de la entrevista cualitativa en el

ámbito educativo y, en general, sobre su utilización como herramienta metodológica, véase Ramos Méndez (2005).

Una entrevista no estructurada requiere desarrollar el arte de la conversación, de modo que los entrevistados hablen de sus experiencias con sus propias palabras, utilizando sus propios conceptos. Es una conversación con un propósito (Burgess 1988). No es una conversación entre iguales, tiene estructura y finalidad. Hay una asimetría de roles, puesto que el entrevistador define la situación, introduce los temas de conversación y a través de las preguntas marca el desarrollo de la entrevista (Kvale 1996).

Algunos autores diferencian dos perspectivas en la entrevista considerada como conversación (Holstein y Gubrium 1997). Una primera visión, convencional, en la que la entrevista como conversación se ve como un conducto para transmitir el conocimiento. Y una segunda visión, que, partiendo de la construcción social del significado, considera la entrevista como un encuentro social, lugar de construcción del conocimiento. En esta segunda visión entrevistado y entrevistador están implicados en la creación conjunta del significado, que es ensamblado de forma comunicativamente activa a lo largo de la entrevista.

A esta doble concepción del papel del entrevistado y a las diferentes implicaciones teóricas de concebir de un modo u otro la entrevista de investigación, se refiere Kvale (1996) mediante la metáfora del entrevistador como “minero” o como “viajero”. En el primer caso el conocimiento es como un metal enterrado en el interior del entrevistado que debe ser descubierto por el entrevistador. En el segundo caso, entrevistador y entrevistado hacen juntos el camino y, a través de la conversación, crean en cooperación el conocimiento. La interdependencia entre interacción humana y producción del conocimiento es clave en esta visión de la entrevista.

Esta concepción activa de la entrevista implica prestar más atención al modo en que se elabora el significado de lo que era habitual en las aproximaciones convencionales. Es decir, atender al cómo y no sólo al qué. Holstein y Gubrium (1997) expresan que la imagen de la entrevista activa se capta al compararla con la entrevista tradicional y la entrevista creativa. La primera busca el valor racional, factual, de lo que se comunica. El análisis de la entrevista se centra en las declaraciones, explicaciones y razones con las que el entrevistado articula la experiencia. En la entrevista creativa, es esencial la creación de un clima de cercanía y el punto de mira son los aspectos emocionales, pero en ambos casos se sostiene una visión pasiva del sujeto entrevistado. En la entrevista activa, se parte de que el significado se construye en el nexo que une los cómo y los qué de la experiencia, a modo de práctica interpretativa. La entrevista activa es una práctica que implica al entrevistado y al entrevistador en la articulación de estructuras interpretativas. Es decir, transforma al sujeto de depósito de opiniones y razones o de fuente de emociones en generador de conocimiento.

Esta es precisamente una de las ventajas de este formato de entrevista, que aporta una gran riqueza de datos discursivos que permiten estudiar no sólo el



contenido y las razones explícitamente formuladas por el entrevistado, sino que podemos ir más allá de los datos y analizar el modo en que el participante expresa ese contenido, el cómo, y la posición que adopta su pensamiento ante los temas. A este tipo de tratamiento de las entrevistas responde el enfoque adoptado en esta investigación.

Nuestra concepción del entrevistado como sujeto de conocimiento y colaborador en la investigación se identifica con la visión de la entrevista que proponen Holstein y Gubrium (1997) y Kvale (1996), entendida como encuentro social cooperativo en el que se establece una relación de interdependencia comunicativa entre entrevistado y entrevistador para construir los significados. Por esta razón, nos parece de especial relevancia para la situación de entrevista la actitud de apertura que describe Spradley (1979). En ella el entrevistador se sitúa en posición de aprender del entrevistado que es “el experto” (“quiero comprender el mundo desde tu punto de vista”, Spradley 1979: 34).

Esta situación de entrevista es una forma específica de interacción humana en la que el conocimiento evoluciona a través del diálogo (Kvale 1996) y que requiere, por tanto, que se den unas condiciones para crear una situación propicia para llevar a cabo la entrevista. Este autor propone una serie de pasos para ello. En primer lugar, conviene tener un breve encuentro con el entrevistado antes y otro después de la entrevista. En el primer encuentro recomienda hablar con el participante sobre el propósito de la entrevista, el uso de grabadora u otros aspectos relacionados con la situación. Dado que los primeros minutos de una entrevista son decisivos para generar confianza, el mejor contacto se establece por medio de una escucha atenta que muestre al entrevistado interés, comprensión y respeto. Al finalizar la entrevista, en la que el entrevistado se ha abierto al entrevistador expresando sus opiniones y vivencias, puede ser de ayuda que el investigador cierre el encuentro mencionando los aspectos más importantes que ha aprendido a través de la entrevista y dando al entrevistado la oportunidad de añadir lo que desee. El encuentro de cierre puede continuar a micrófono cerrado. Es útil que el investigador dedique diez minutos después de la entrevista a reflexionar y tomar alguna nota sobre los aspectos que considere más interesantes de la entrevista, incluyendo la interacción personal. Estas notas, o grabaciones, pueden proporcionar un buen contexto para el futuro análisis o para la transcripción. Todas estas orientaciones se han tenido en cuenta al realizar las entrevistas de este estudio.

La visión de la entrevista que implica activamente a entrevistador y entrevistado requiere una atención especial a los rasgos que deben caracterizar al etnógrafo, aspecto clave para que se den las condiciones favorables de entrevista. Según P. Woods (1987), el entrevistador debe generar confianza, estar movido por la curiosidad y abordar las situaciones con naturalidad. Se trata de establecer un sentimiento de confianza que genere en el entrevistado tranquilidad para expresar opiniones y experiencias personales con sinceridad y sin miedo. La fuerza motivadora del entrevistador, su curiosidad, es el impulso que le ayuda a controlar las dificultades del proceso.

Con objeto de proporcionar estructura a un tipo de entrevista abierta y flexible, Kvale (1996) propone siete fases en el proceso de investigación llevado a cabo mediante entrevistas:

1. Tematización. Formulación del propósito de la investigación y descripción del tema que se va a investigar.
2. Diseño. Planificación del estudio, teniendo en cuenta las siete fases de que consta, en función de obtener el conocimiento buscado y atendiendo a las implicaciones morales del mismo.
3. Realización de la entrevista. Desarrollo de la entrevista a partir de una guía de temas y cuestiones, con especial atención a la obtención del conocimiento buscado y a la relación interpersonal propia de la situación de entrevista.
4. Transcripción. Preparación del material de las entrevistas para su análisis, transformando el discurso oral en un texto escrito.
5. Análisis. Decidir qué métodos de análisis son apropiados para las entrevistas, teniendo en cuenta el propósito y el tema de la investigación, así como la naturaleza del material de la entrevista.
6. Verificación. Comprobación de la fiabilidad y validez de los resultados.
7. Informe final. Comunicación de los resultados del estudio y de los métodos aplicados, según los criterios propios del marco de investigación, teniendo en cuenta los aspectos éticos y la presentación de los resultados de forma comprensible.

Otro de los aspectos que ha tenido en cuenta nuestro estudio, de entre los sugeridos por Kvale (1996) para el buen desarrollo y la calidad de la entrevista, es su propuesta de elaboración de una guía de preguntas evaluables respecto a una doble dimensión, temática y dinámica. Desde la dimensión temática se evalúa su relevancia para el tema de investigación; desde la dimensión dinámica, se evalúa su adecuación a la relación interpersonal de la entrevista. Una buena pregunta de investigación contribuirá, temáticamente a la producción de conocimiento y, dinámicamente, a promover una buena interacción en la entrevista. Además, Kvale (1996) propone los siguientes criterios de calidad para las entrevistas:

- Grado de espontaneidad, riqueza, precisión y relevancia de las respuestas del entrevistado.
- Brevedad en las preguntas del entrevistador y amplitud en las respuestas del entrevistado.
- Grado en que el entrevistador hace el seguimiento y clarifica el significado de los aspectos relevantes de las respuestas.
- La entrevista ideal se interpreta en buena medida durante el transcurso de la entrevista.
- El entrevistador intenta verificar sus interpretaciones de las respuestas del entrevistado durante la entrevista.
- La entrevista es reveladora por sí misma. Es un relato independiente, que tiene sentido en sí mismo y que no exige demasiadas descripciones ni explicaciones.

Según Kvale (1996) los tres últimos criterios, particularmente, se refieren a una entrevista ideal y requieren que el significado de lo que se dice sea interpretado, verificado y comunicado mientras la grabadora está en marcha.

Este autor propone un conjunto de rasgos que caracterizan al buen entrevistado: es cooperativo, bien motivado, elocuente e informado; es veraz y coherente, da respuestas concisas y precisas, proporciona relatos consistentes y no se contradice continuamente; se atiene al tema de la entrevista, da largas y animadas descripciones de su situación vital y proporciona relatos apropiados para formar parte de un informe. Kvale (1996) matiza que se trata de una visión idealizada, aunque sea la más apreciada por el investigador, y que el entrevistado ideal no existe.

Asimismo, Kvale (1996) describe al buen entrevistador, al que considera un experto en el tema de la entrevista, así como en la interacción humana. Tiene que tomar decisiones rápidas acerca de qué preguntar y cómo; de qué aspectos hacer el seguimiento y de cuáles no; qué respuestas interpretar y cuáles no. Tiene que ser conocedor de los temas investigados y dominar las habilidades conversacionales. Además, debe introducir el propósito de la entrevista y estructurarla; hacer preguntas simples, en un lenguaje accesible y ser amable, permitiendo a los entrevistados que acaben su discurso sin interrumpirlos, dejándoles expresarse según su pensamiento y sentir.

Otros rasgos que convienen al entrevistador, según Kvale, son la sensibilidad para escuchar activamente el contenido de lo que se dice y captar los matices de significado en una respuesta. El entrevistador tiene empatía y escucha el mensaje emocional, no sólo lo que se dice, sino cómo se dice, y también lo que no se dice. Es abierto, capta qué aspectos del tema de entrevista son importantes para el entrevistado y acoge y hace el seguimiento de aspectos no esperados que introduce el entrevistado. Orienta la dirección de la entrevista, sabe adónde quiere llegar, según el propósito que se ha marcado para obtener conocimiento, y no duda en interrumpir las digresiones del entrevistado para reconducirlas hacia su fin. Es crítico, cuestiona lo que dice el informante, ya sea a partir de los datos que le proporciona la evidencia de sus declaraciones, ya sea en virtud de su consistencia lógica. Recuerda, retiene lo que el entrevistado va diciendo durante la entrevista y puede así establecer relaciones. Interpreta, aclara y amplía el significado de las declaraciones del informante, dándole a éste la oportunidad de confirmar, negar o matizar dichas interpretaciones.

La investigación a través de entrevistas es una empresa moral (Kvale 1996). La dimensión ética afecta a todas las decisiones adoptadas a lo largo del proceso de investigación (Burgess 1988, Fontana y Frey 1994, Kvale 1996). Son tres las cuestiones que se consideran claves a este respecto y que se han tenido en cuenta en esta investigación: obtener el consentimiento informado de los entrevistados, mantener su anonimato y considerar las posibles consecuencias del estudio para ellos. La persona del investigador es crítica para la firmeza de las decisiones éticas en cualquier proyecto de investigación, pero en la entrevista la importancia del investigador como persona se magnifica porque es el principal instrumento para obtener conocimiento. Los tres aspectos éticos de

su papel se relacionan con su responsabilidad científica, con el tipo de papel que adopta en su relación con los sujetos y con la independencia de la investigación.

La entrevista puede cumplir una función pedagógica (Byram 1996) de la que se beneficia el entrevistado. A través de la misma, el aprendiente de segundas lenguas formula su experiencia, reflexiona y toma conciencia de su propio proceso. La entrevista puede ser un espacio de aprendizaje.

La presencia de Internet está significando que los investigadores pueden acceder a entrevistar a sus informantes a distancia. Aunque la situación no es comparable con la de la entrevista etnográfica, entre otros motivos porque se pierde una característica genuina de la misma, la interacción cara a cara, puede ser útil de manera puntual para clarificar algún aspecto que ha quedado oscuro o para precisar o reforzar algunos datos. Silverman (2001) proporciona referencias de artículos que tratan este tema y de investigaciones basadas en entrevistas a través del correo electrónico (Mann y Stewart 2000; Ryen y Silverman 2000). En nuestra investigación, una entrevista retrospectiva se hizo por este medio.

Las entrevistas generan una cantidad ingente de datos, máxime si se trata de un estudio, como el presente, realizado a lo largo de un curso académico. Para mitigar esta desazón y facilitar el proceso de análisis, Kvale (1996) recomienda hacer la entrevista teniendo claro qué método de análisis se le va a aplicar, de modo que el entrevistador pueda extraer de la entrevista lo que le realmente le interesa saber.

#### **4.4.2. La observación participante**

De acuerdo con el enfoque etnográfico de nuestra investigación, adoptamos la observación participante como instrumento que nos permite recoger datos desde la perspectiva de los participantes y acceder a las categorías y constructos que organizan su pensamiento (Goetz y LeCompte 1988). Nos parece importante indicar que en esta investigación comprendemos la observación participante como una práctica interpretativa. De manera operativa, se describe tradicionalmente el proceso de investigación etnográfica mediante tres acciones: “observar, registrar, analizar”, sin embargo, creemos que estas tres fases del proceso de investigación no existen estrictamente separadas de manera autónoma, como expresa Geertz (1987: 32); la mente no sigue una secuencia lineal para acometer estas actividades, sino que están entrelazadas (Martínez Miguelez 2007), aunque según las fases de la investigación domine más una u otra.

En este estudio, la investigadora adopta un papel y una posición definidos, como se ha indicado anteriormente en el apartado dedicado a los participantes (4.3). Precisamente, la crítica que hace Geertz de la observación participante, según se entendía en la antropología clásica, es que el antropólogo perdía de vista la naturaleza implicada de su propio papel, creyéndose “algo más que un transeúnte interesado” (1987: 32), alguien ajeno a la escena.

Puesto que en este estudio el papel adoptado por la investigadora como etnógrafa es el de observadora participante, algunas de las principales funciones de este procedimiento se han trazado en los apartados dedicados a la descripción del corpus (4.1) y de los participantes (4.2), razón por la que no insistiremos en ellas en este lugar.

Se considera la observación participante uno de los procedimientos básicos de la etnografía. El investigador etnográfico recoge sus datos en las situaciones y contextos naturales en los que la gente vive, trabaja o estudia. Para acceder de primera mano a los significados que los participantes asignan a estas situaciones sociales, el etnógrafo dispone de la observación participante. Estas son propiamente las tareas que Burgess (1984) vincula a la observación participante: recoger datos a través de la participación en la vida cotidiana del grupo estudiado, observar a la gente del grupo para ver cuál es su comportamiento en las situaciones que vive ordinariamente, conversar con los participantes y descubrir cuál es su interpretación de los acontecimientos. El valor de la observación participante radica, por tanto, en permitir recoger datos ricos en detalles en contextos naturales.

Para algunos de los autores que tratan el tema de la observación participante, la caracterización de este procedimiento se equipara con la descripción de los papeles y actitudes que distinguen al investigador etnográfico (Burgess 1984, Spradley 1980). El observador participante necesita mezclarse en la situación, si quiere que las observaciones de los participantes se hagan en situaciones ordinarias. Existe una tipología básica que distingue cuatro papeles tipo del observador y que es presentada por Burgess (1984): participante pleno, participante como observador, observador como participante y observador pleno.

El primer tipo, participante pleno, es el del observador que oculta su papel y se implica como participante de manera encubierta. Los dos últimos modelos, el observador como participante y el observador pleno se usan con menor frecuencia en la investigación etnográfica. El primero de estos dos modelos, el observador como participante, se utiliza en situaciones en las que el contacto con los informantes es breve, formal y con reconocimiento abierto de que hay observación. El segundo de estos dos modelos, el observador pleno, se utiliza para hacer escuchas ocultas y no se establece ningún contacto con los participantes.

Por último, el participante como observador, se implica en situaciones en las que el investigador participa y establece relaciones con los informantes. Este tipo de observador no oculta ante los informantes su papel ni su interés por la investigación. Es el modelo en el que se inscribe el papel adoptado por la investigadora en este estudio, modelo que permite al investigador adentrarse en la situación social y establecer relaciones con los informantes, de modo que puede recoger datos que le dan acceso a la visión que estos tienen del mundo.

Practicar la observación participante tiene muchas cosas en común con lo que se hace en una situación social poco familiar de la que se desconocen las

reglas tácitas de comportamiento, sin embargo, hay marcadas diferencias. Spradley (1980) establece las características del observador participante, partiendo de la comparación entre éste y el observador ordinario:

- El observador participante se acerca a la situación social estudiada con dos propósitos, por un lado, implicarse en actividades apropiadas a la situación; por otro, observar las actividades, a la gente y los aspectos físicos de la situación. Mientras que el observador ordinario sólo pretende implicarse en actividades apropiadas, el participante observa y hace registros de lo que ocurre, describe a los actores presentes y toma nota del entorno físico.
- El observador participante busca tener conocimiento explícito de detalles que en una observación ordinaria se excluyen, porque supondrían una sobrecarga informativa. Es decir, la observación participante requiere que el etnógrafo tenga más conocimiento explícito de la situación y preste un mayor grado de atención.
- El etnógrafo tiene que aproximarse a la vida social con lentes de gran angular, acogiendo un espectro de información mucho más amplio del que acogería el observador ordinario por considerar trivial lo que, en cambio, puede ser fuente, para el observador participante, de algunos de los datos más valiosos.
- Un observador ordinario experimenta la situación social subjetivamente, desde dentro, forma parte de ella. Mientras que el observador participante la experimenta desde dentro y desde fuera, simultáneamente, como miembro que forma parte de la situación y como ajeno a la situación.
- A diferencia del participante ordinario, el observador participante hace registros detallados de sus observaciones objetivas y de sus sensaciones subjetivas.
- La referencia del observador ordinario a la introspección al realizar actividades rutinarias es mínima, mientras que el observador participante necesita incrementar su capacidad introspectiva, aprendiendo a utilizarse a sí mismo como instrumento de investigación. La introspección es un instrumento del etnógrafo para comprender situaciones nuevas y para captar las reglas culturales. Enriquece los datos recogidos a través de la observación participante.

El mismo Spradley (1980) establece cinco tipos de participación que ocupan un *continuum* que va de la no participación a la participación más completa, según estas denominaciones: no participación, participación pasiva, participación moderada, participación activa y participación plena. En la no participación el observador no se implica con los participantes ni en las actividades estudiadas. Los datos pueden ser recogidos a partir de la mera observación (un etnógrafo puede obtener datos observando un programa de televisión). En la participación pasiva el etnógrafo está presente en la escena, pero no participa ni interactúa mucho con la gente. Spradley considera que este tipo de participación permite inferir pautas culturales desde una posición cómoda y facilitar el acceso a una participación más activa.

La participación moderada se da cuando el etnógrafo busca un equilibrio entre formar parte o mantenerse ajeno a la situación. En la participación activa el investigador intenta hacer lo que hace la gente que está observando, no con el

fin de ser aceptado, sino para aprender plenamente las reglas culturales de comportamiento del grupo. El etnógrafo, en la participación completa, es un participante ordinario en la situación que estudia. Dentro de esta clasificación, el papel asumido por la investigadora se inscribe en el de un participante ordinario en el contexto del estudio, con un estatus superior a los otros participantes, pero coherente con el entorno.

Los papeles que adopta el observador etnográfico en la investigación tienen derivaciones éticas importantes. Woods (1992) considera las implicaciones éticas de las relaciones que establece el investigador con los participantes, con la situación de investigación y consigo mismo, sea una participación abierta o encubierta. En relación con la observación, Woods recomienda al investigador, como se ha indicado en el capítulo dedicado a la metodología, practicar la reflexividad, monitorizar constantemente la legitimidad de sus acciones, y tener clara consciencia de qué valores son irrenunciables en una investigación etnográfica (honestidad, respeto, imparcialidad, entre otros señalados por el autor).

Long (1980) define la observación participante como el tipo de observación en la que los investigadores toman parte de manera habitual en las actividades que están estudiando. Es una observación no estructurada, esto no debe interpretarse como sinónimo de no sistemática, por el contrario, Long considera que la aproximación antropológica a la investigación sigue procedimientos muy sistemáticos. Sin embargo, el investigador tiene libertad para variar sus observaciones a lo largo de la investigación, conforme desarrolla su comprensión de los aspectos que está estudiando. La no estructuración debe entenderse, por tanto, en el sentido de que el investigador es quien organiza "la estructuración" (o los informantes a través de él). Por otro lado, en la medida en que la observación participante busca el punto de vista del actor, su diseño sufre transformaciones conforme progresa la investigación (Guasch 2002).

Una segunda característica de la observación participante es que el investigador no parte de nociones preconcebidas, tales como hipótesis o variables, que deban ser probadas. El observador describe todo lo que experimenta con el mayor detalle y lo hace, fundamentalmente, por medio de las anotaciones, tomadas después de las actividades -tan pronto como sea posible-, de modo que pueda participar plenamente. Long (1980) describe cinco tipos de anotaciones que puede hacer el investigador: descripciones corrientes, recuerdos de incidentes olvidados, ideas para futuros análisis de los datos, impresiones y reacciones personales y recordatorios sobre qué tipo de información adicional necesita.

Las percepciones que expresa el etnógrafo en sus notas están inevitablemente influidas por el rol social que asume como investigador entre los participantes y por las interacciones que entabla con ellos. Qué debe registrar el etnógrafo en su tarea de observación está determinado por los aspectos del tema que sean relevantes para responder a los objetivos que se ha fijado. La participación en las mismas actividades en las que participan los sujetos investigados facilita al etnógrafo poder observar, discernir y registrar lo relevante y tener conciencia de qué incluye en sus registros y qué deja fuera de ellos. Estas decisiones

están condicionadas por el tema de investigación, el marco teórico que la informa y los mismos datos y relaciones que se van generando en el devenir de la interacción entre investigador, participantes y escenario (Goetz y LeCompte 1988).

El objetivo de la observación participante, según Colás Bravo y Buendía Eisman (1994), es recoger datos sistemáticamente, a través del contacto directo en contextos y situaciones específicos. Señalan como su rasgo más propio su carácter flexible y abierto, no sujeto a un diseño rígido de investigación.

En este estudio, la investigadora, que adopta el papel de profesora como participante, permanece durante una prolongada estancia entre los participantes en el contexto natural en el que desarrollan su actividad habitual, observa y registra sistemáticamente en sus notas su interpretación de los aspectos relevantes de las observaciones. La flexibilidad y apertura de la observación participante para adaptar el diseño de la investigación a las personas investigadas es un aspecto muy significativo para esta investigación, sostenida a lo largo de dos semestres académicos.

Además de las ya indicadas, otras ventajas de la observación participante son las siguientes: posibilita el acceso a datos internos del grupo no observables de otro modo; permite profundizar en la vida del grupo al proporcionar datos tanto de lo que se dice como de lo que se hace; es un procedimiento que evidencia en su aplicación la riqueza y complejidad de la situación estudiada; garantiza mayor credibilidad por su contacto directo con las fuentes y, por último, permite acceder a datos sobre comportamientos no verbales, difícilmente abordables mediante otros enfoques. Como inconvenientes, se suele destacar el peligro del exceso de subjetividad por la proyección de sentimientos del observador, la incidencia del observador en la dinámica del grupo y la pérdida de capacidad crítica por parte del observador al identificarse plenamente con el grupo (Colás Bravo y Buendía Eisman 1994).

Estos inconvenientes se ven contrarrestados mediante la participación sostenida del investigador en el escenario natural en el que se desarrollan las actividades, puesto que los sujetos observados no pueden mantener de manera continuada la alteración de su conducta ante la presencia del investigador. El paso del tiempo favorece la integración de su rol en la escena y el comportamiento natural de los observados, validando de este modo la recogida de datos y aminorando el efecto de su presencia (Sanmartín Arce 2007).

La introducción de Malinowski a su obra *Los argonautas del Pacífico occidental* (1922) se considera la carta fundacional del trabajo de campo, entendido como la fase de recogida de datos durante la cual el investigador permanece en el escenario. Para Malinowski, hay un tipo de datos a los que no dan acceso las declaraciones de los informantes ni otros documentos, sino la inmersión en la cultura que se estudia durante un largo periodo de tiempo, a fin de conocerla en profundidad. A estos datos que el etnógrafo recoge mediante el contacto y la observación se refiere Malinowski como “los imponderables de la vida real” o



“el desenvolvimiento cotidiano” (rutinas, relaciones personales entre los miembros del grupo, las reacciones emocionales que acompañan determinados comportamientos, entre otros). Son observaciones que completan el esquema de los hechos con ejemplos y con el tono emocional de los comportamientos. En este procedimiento de recogida de datos, el investigador se implica más que en cualquier otro y a este tipo de observación vincula Malinowski específicamente las anotaciones etnográficas:

Un diario etnográfico, llevado a cabo de forma sistemática a lo largo del trabajo sobre un distrito, sería el instrumento ideal para esta clase de estudios. Y si, junto a lo normal y típico, el etnógrafo toma cuidadosa nota de las débiles desviaciones de la norma y de las más acentuadas, de este modo podrá precisar los dos extremos entre los que oscila la normalidad. (Malinowski 1973: 38, original 1922)

Para Malinowski el trabajo de campo no se limita a conocer la macroestructura cultural y la vida cotidiana de los miembros de una sociedad, sino que la meta de la observación y de todo el trabajo etnográfico es: “llegar a captar el punto de vista del indígena, su posición ante la vida, comprender *su* visión de *su* mundo” (1973: 41, original 1922). Uno de los “preceptos” de la etnografía, expresado por Malinowski en estas páginas introductorias es, precisamente, trazar “el contorno verbal del pensamiento indígena”.

El objeto de estudio de la etnografía clásica, representada por Malinowski, se hace más complejo en la medida en que las distancias culturales se resitúan dentro de la aldea global, a la vez que se reconoce la diversidad de las culturas locales (Guasch 2002). El estudio de “los otros” a través de la observación participante, puede hacerse “desde aquí”, la distancia cultural desaparece o se redistribuye, la autoridad ya no reposa exclusivamente en el “yo testifical” del etnógrafo que ha estado “allí”, sino que el objeto de estudio incluye un “nosotros” que integra los significados conjuntamente construidos por investigador e investigados.

El fin último de la investigación participante, de acuerdo con Guasch (2002), es disminuir mediante la inmersión en el escenario la distancia cultural entre observador y observados para poder captar el punto de vista de estos últimos. Es una finalidad a la que es especialmente sensible este instrumento de investigación. Un objetivo central de la observación participante es aportar a la investigación la definición que hacen de los conceptos clave los participantes, el sentido con que emplean los conceptos relevantes los actores de la realidad social que se investiga.

El observador participante acompaña a los miembros de la cultura que investiga en su vida diaria y en este recorrido es esencial la relación de confianza y colaboración que establece con las personas de esa cultura directamente investigadas, porque actúan como “guías” que permiten que el investigador entienda los significados de esa cultura desde la perspectiva de sus miembros.

La interacción humana entre estudioso y estudiados, entre investigador y comunidad investigada hace “inevitable” la observación participante (Kottat 2003). Para este antropólogo, la observación participante es un método que permite “tomar parte en los hechos que uno observa, describe y analiza”.

(2003: 5). El etnógrafo es un observador participante que forma parte del contexto en el que se desarrollan las actividades de los sujetos que estudia, a fin de entender su pensamiento y comportamiento. Realizan estudios de primera mano, conviven con y aprenden de las personas a las que estudian.

Se trata de un método que proporciona al investigador una experiencia de “alteridad cultural”, cuyo primer efecto es aportar una visión compleja de la realidad, que incluye al menos dos versiones de la misma, la del investigador y la del grupo investigado, y que sitúa al etnógrafo en el contexto de una cultura ajena (Sanmartín Arce 2007). La observación inicial a través de los sentidos sólo es el paso hacia una observación densa y prolongada, basada en el estudio profundo de la cultura investigada. Sobre esta observación intensiva, se elaboran las inferencias interpretativas en relación con el contexto en el que lo observado adquiere su sentido específico. Sanmartín Arce subraya que el objetivo de la observación participante sólo se logra a través de la interpretación contextualizada de los aspectos observados.

El punto de partida adoptado por Martínez Miguelez (2007) es que el investigador es el principal instrumento de la investigación, cualquier otro instrumento que utilice es diseñado y evaluado por él. La principal “medida”, más aún cuando el objeto de conocimiento es una cultura, un sujeto consciente, es el propio investigador, a cuyo marco de referencia queda supeditado cualquier otro procedimiento. En este marco sitúa el autor el procedimiento de la observación. La tarea que lleva a cabo el etnógrafo se guía por un esquema de preguntas -quién, qué, dónde, cuándo, cómo y por qué- que le ayudan a centrar su observación en los datos significativos; los datos obtenidos por este medio le ayudan a hacer interpretaciones más certeras.

Esta actividad de observación que lleva a cabo el etnógrafo tiene en cuenta, por tanto, los detalles y debe recabar datos no sólo sobre lo ordinario, sino que debe hacerlo, sobre todo, en relación con los eventos que son especiales dentro de la cultura que se estudia. También aportan información muy valiosa los incidentes clave (riñas, peleas). Martínez Miguelez subraya que el análisis de esos acontecimientos revela la estructura cultural del sistema del que forman parte (en nuestra investigación, un grupo de aprendizaje de una L2).

Para que el etnógrafo aporte la mayor cantidad posible de información, Martínez Miguelez recomienda grabar un extenso comentario a las anotaciones tomadas directamente en el campo, que refleje las percepciones del investigador, “lo que vio, oyó y sintió ‘en el campo’”. La tarea puede resultar sencilla si la observación fue cuidadosa y atenta, y no pasa mucho tiempo entre la observación y la grabación. Puesto que durante la tarea de observación, el investigador puede tener intuiciones valiosas para la investigación, conviene que sean anotadas y descritas, ya que pueden resultar claves para las fases de teorización y redacción y, en general, para el desarrollo de la investigación. Las anotaciones situacionales, registradas en el escenario, son para el autor “un testimonio real de la honestidad y objetividad de la investigación” (2007: 64).

La observación participante es un modo básico de aproximación al escenario en el que se implica el investigador como instrumento humano de investigación.

En la tensión entre proximidad y distancia que caracteriza la función del etnógrafo, se sitúa la tarea de observación (Velasco y Díaz de Rada 2006). Estos autores indican cómo la observación participante requiere la presencia del investigador en la escena sin perturbar su devenir. De ahí la necesidad de que el investigador etnográfico adquiera un rol y que siempre fusione en su tarea múltiples papeles (el propio del investigador, el o los que adquiere para participar, además de los que le atribuyen los miembros del grupo investigado).

Para desempeñar la tarea de observación participante, el investigador necesita conocer las reglas de comunicación del grupo que investiga y cierto grado de empatía, de manera que los datos que pretende recoger sean obtenidos como prueba de confianza hacia él (Velasco y Díaz de Rada 2006). La observación participante, entendida como posibilidad de observar una cultura desde el punto de vista del actor, es concebida como un proceso de socialización que lleva a cabo el investigador para aprender la cultura que investiga. Se trataría, señalan Velasco y Díaz de Rada, de una socialización instrumentalizada, secundaria o sin internalizar, con el fin de comprender los significados que otorgan a su mundo los miembros del grupo investigado.

Estos autores se refieren a este tipo de involucración participante como socialización “reversible” (Velasco y Díaz de Rada 2006: 27). Implica una concepción de la observación participante como algo más que la simple observación, como un proceso de aprendizaje e identificación maximizado por la participación. Velasco y Díaz de Rada conjeturan que sólo una cultura que admita una socialización reversible, podría generar conocimiento antropológico.

El investigador puede ser considerado como el primer informante para la investigación, debido al conocimiento que adquiere a través de su larga estancia en el escenario. Esta posición se ve intensificada cuando los datos son recogidos mediante la observación participante, que aporta a su tarea investigadora una gran carga vivencial (Velasco y Díaz de Rada 2006). Estos autores matizan el tipo de información que se obtiene a través de la observación y a través de la entrevista. En la observación, parece que la recogida de datos se lleva a cabo a través de la sensibilidad, percepción y acción intelectual del investigador sobre las acciones de los sujetos que son objeto de estudio, “aparentemente”, precisan Velasco y Díaz de Rada. En cambio, en la entrevista, “parece” que la generación de datos es más dependiente del propio conocimiento del sujeto entrevistado. El primer procedimiento aporta descripciones, un discurso propio del investigador; el segundo, que genera sus datos en la interacción, aporta discurso de los sujetos investigados.

Para Guasch (2002: 10) observar “es un acto de voluntad consciente que selecciona una zona de la realidad para ver algo”. El autor piensa que la mirada del antropólogo que observa no es la de un vigilante, selecciona un aspecto de la realidad, pero sin fragmentarla, sin perder de vista su entorno. Esta mirada condiciona lo que mira y lo que ve, pero la explicitación de estos supuestos integra la subjetividad en la investigación. La observación es siempre subjetiva y la distancia, reclamada tradicionalmente por las ciencias sociales para evitar la subjetividad e implicación del observador, se puede construir críticamente.

En contra de la postura sostenida por algunos investigadores que niegan la idoneidad de hacer observación participante en los entornos en los que el investigador está directamente implicado, Guasch sostiene que la pertenencia al grupo social que se investiga reduce los problemas de interpretación cultural y evita o minimiza los procesos de resocialización, puesto que el investigador conoce las reglas de la cultura que investiga y comparte con los investigados algún grado de intersubjetividad.

Según los estereotipos relativos al género, Óscar Guasch considera que la observación participante reviste características tradicionalmente asociadas a lo femenino: es “flexible, dúctil, intuitiva, sutil, no racional”. El autor estima que es un sistema de investigación caracterizado por una epistemología de la tolerancia, “que prefiere pactar la realidad antes que imponerla” (2002: 7).

La observación como acto interpretativo se sitúa en el ámbito de la teoría de la comunicación, tal como se muestra en trabajos sobre la parte discursiva no lingüística en Cerdán y Llobera (1997), Llobera (1996) y Poyatos (1994a, 1994b). De acuerdo con el modelo interaccionista desarrollado por Goffman, la información que proporciona el discurso no verbal es una fuente de credibilidad que contrasta la veracidad de la información verbal. Los participantes en una relación social están continuamente actuando, de acuerdo con el esquema de una representación teatral, controlando el sentido de lo que dicen y hacen en función de proporcionar la imagen social más apropiada de sí mismos en una situación social concreta. Este esquema puede aplicarse perfectamente a la relación social que establecen observador y observados en la observación participante (Guasch 2002).

Para la observación participante, lo más relevante del modelo es que en las relaciones cara a cara existe una “lucha” por la información en la cual las personas interpretan y actúan en relación con el contexto, con la apariencia y con la actitud y, en consecuencia, el observador participante accede al escenario en el que las personas investigadas interactúan en relación con el contexto (como ámbito espaciotemporal en que tiene lugar la interacción), con la propia apariencia (imagen que se pretende proyectar e imagen que los demás perciben) y con la actitud (comportamientos asociados a ciertos contextos o apariencias). El reto de la observación participante es captar la correlación entre estos tres factores. Para poder hacerlo, Guasch (2002) subraya que el duelo que sostiene el investigador para obtener la información que desea del grupo observado requiere distinguir “la superficie y el fondo de la representación” (2002: 33) o en palabras de Geertz (1987), exige distinguir los “guiños” de los “tics”, si a lo que se aspira es a hacer descripciones densas.

Desde la antropología interpretativa, el valor de la observación participante se pone de relieve en que reconoce que el acceso empírico a los sistemas simbólicos se produce mediante el escrutinio de los hechos. En su búsqueda de un equilibrio que alejase sus interpretaciones del subjetivismo o del “cabalismo mágico”, Geertz (1987) sigue el camino que mantiene el análisis de las formas simbólicas estrechamente ligado a los hechos sociales observables concretos, porque “es en el fluir de la conducta –o, más precisamente, de la acción social- donde las formas culturales encuentran articulación” (1987: 30).

Pero Geertz precisa que el etnógrafo no transmite el discurso social “en bruto”, su observación es interpretativa, es decir, “se aparta del hecho pasajero que existe sólo en el momento en que se da y pasa a una relación de ese hecho que existe en sus inscripciones y que puede volver a ser consultada” (1987: 31). Por tanto, para el antropólogo, una etnografía no es el trabajo de campo en sí, sino que es una caracterización escrita de las formas culturales articuladas en la acción social.

#### **4.4.3. El diario**

El diario es un instrumento especialmente indicado para recoger datos subjetivos del aprendiente que aportan información valiosa sobre su proceso de aprendizaje de la lengua, difícilmente accesible de otro modo (Allwright y Bailey 1991; Bailey y Ochsner 1983; Díaz 1998; Nunan 1992a; van Lier 1988, 1990). K. Bailey define de este modo el estudio de diario:

a first-person account of a language learning or teaching experience documented through regular, candid entries in a personal journal and then analyzed for recurring patterns or salient events. (Bailey 1990: 215)

El diario permite centrar en los aprendientes la interpretación de los procesos de la clase de segundas lenguas. La característica central de los estudios de diario como instrumento de investigación es su potencialidad para generar datos introspectivos, es decir, el autor del diario reflexiona sobre su propio aprendizaje, o su propia enseñanza, utilizando la introspección y la retrospección. El análisis de las anotaciones puede hacerlo el mismo autor del diario, en este caso se sigue un análisis directo o introspectivo (Schumann y Schumann 1977; Schumann 1980; Bailey 1980; Schmidt y Frota 1986; Campbell 1996; Díaz y Llobera 1997; Díaz 1998). O bien puede ser analizado por un investigador independiente, como ocurre en nuestra investigación, que utiliza como datos la versión pública del diario de las autoras. El análisis practicado en este segundo caso es indirecto o no introspectivo (Bailey 1983; Brown 1985; Grandcolas y Soulé-Susbielles 1986; Faerch y Kasper 1987; Ellis 1989; Parkinson y Howell-Richardson 1990; Hilleson 1996; Peck 1996; Block 1996; Dejuán Espinet 1996; Ramos y Llobera 2003; Ramos Méndez 2005).

Existe una larga tradición en el uso del diario por parte del profesor (Appel 1995, Armstrong 1980, Ashton-Warner 1965, Bailey 1990, Hargreaves 1982, Holly 1984) y su utilidad en la formación del profesor la ponen de relieve autores como Bailey (1990), Bailey et al. (1996), Chaudron (1988), Jarvis (1992), Numrich (1996), Porter et al. (1990), Richards (1998).

Teniendo en cuenta la definición y características del estudio de diarios, Bailey y Ochsner (1983) y Bailey (1990) proponen un proceso de elaboración de su estudio directo o introspectivo en cinco fases:

1. En la primera, el autor del diario hace un relato de su experiencia previa de aprendizaje o enseñanza de la lengua. Aunque este estadio podría omitirse, amplía la comprensión del estudio.

2. En la segunda fase, el autor registra con sistematicidad acontecimientos, detalles y sensaciones de su experiencia cotidiana de aprendizaje de la lengua, de modo sincero, sabiendo que lo escrito es confidencial.
3. En tercer lugar, revisa las entradas para la versión pública del diario; en este proceso se clarifica el significado. En esta fase se procede al cambio de nombres para mantener la confidencialidad o se suprimen datos que puedan perjudicar a otras personas o ser extremadamente embarazosos para el autor. Es la fase de reescritura del diario para la versión pública.
4. En la cuarta fase, el autor del diario estudia las entradas buscando patrones y acontecimientos significativos, según criterios de frecuencia y/o relevancia. El autor guía este proceso de análisis, que implica la lectura reiterada de las anotaciones, preguntándose qué factores son importantes en su experiencia de aprendizaje de la lengua. En este estadio otros investigadores pueden también analizar las entradas del diario.
5. Los factores identificados como importantes para la experiencia de aprendizaje o enseñanza de la lengua se interpretan y discuten al final del estudio de diario. En esta fase se pueden añadir las ideas procedentes de la bibliografía especializada y de forma específica los estudios que abordan el tema identificado como condicionante de la experiencia de aprendizaje o enseñanza de la lengua. De este modo se enriquece el análisis interpretativo.

Estas fases son perfectamente aplicables al estudio de diario indirecto realizado por investigadores independientes. En este caso, el autor del diario lleva a cabo las fases 1-3 y en este estudio las autoras de los diarios colaboran con la investigadora en la fase 4, aportando su propio análisis de las anotaciones. La investigadora lleva a cabo la fase 5, incorporando las percepciones aportadas por las autoras del diario en la fase anterior.

Para que un estudio de diario sea funcionalmente significativo, Bailey y Ochsner (1983) señalan los siguientes criterios de aceptabilidad: la honestidad y franqueza en la introspección; proporcionar información acerca del contexto de aprendizaje o de enseñanza de la lengua (caracterizar el entorno, a los participantes, etc.); describir la frecuencia de las entradas, su longitud y cuando sea pertinente las razones para una omisión; caracterizar la propia personalidad del autor, aportando cualidades y actitudes que condicionan su aprendizaje o enseñanza de la lengua; el autor debe hacerse creíble como participante en acontecimientos de enseñanza o aprendizaje de la lengua, de manera que la audiencia se identifique con él; las interpretaciones deben aparecer vinculadas al acontecimiento que las inspira; el autor debe utilizar un lenguaje directo y sencillo y hacer uso de la primera persona para evitar el distanciamiento. Otro aspecto que contribuye a la credibilidad y valoración crítica del estudio es proporcionar información sobre la experiencia previa de aprendizaje de la lengua.

Algunos expertos sugieren indicaciones prácticas muy útiles para poner en marcha y llevar a cabo investigaciones basadas en el estudio de diarios (véase Allwright y Bailey 1991; Bailey 1990; Brown 1985).

Las áreas fundamentales de aplicación del estudio de diarios en el ámbito de las segundas lenguas son la investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y su uso como instrumento de autoobservación y autoevaluación

en las experiencias de aprendizaje, en la formación del profesor y en el ejercicio de la profesión. Su aplicación en estas áreas pone de relieve su flexibilidad y utilidad. Es un instrumento eficaz, entre otras, por las siguientes razones:

- Encierra un gran potencial para la investigación y para la acción didáctica, porque da acceso a los aspectos subjetivos implicados en los procesos de aprendizaje de la lengua (Allwright y Bailey 1991; Bailey y Ochsner 1983; Nunan 1992a; van Lier 1988, 1990; son algunos de los autores que ponen de relieve el valor del diario como instrumento de investigación).
- En el ejercicio de la profesión o en la formación del profesor, la escritura del diario permite la autorregulación del proceso de enseñanza y la práctica de la reflexividad con independencia, es decir, fomenta la autonomía del profesor, desarrolla su capacidad crítica y le aporta recursos para acoplar entre sí los procesos de enseñanza y los de aprendizaje. Es una herramienta que ayuda al docente, por tanto, a centrar la enseñanza en el alumno.
- Es un instrumento que descubre la diversidad de perspectivas que confluyen en el aula de segundas lenguas tras su aparente homogeneidad.
- El diario de aprendizaje ayuda a que los procesos internos del aula, individuales y del grupo, emerjan a la superficie.
- El diario ofrece una visión compleja y dinámica de la clase a través de los ojos de los aprendientes.
- Escribir un diario desarrolla el conocimiento de los alumnos sobre su propio proceso de aprendizaje y sobre los procesos del grupo.
- El ejercicio reflexivo que promueve la escritura del diario:
  - fomenta la postura activa y la responsabilidad del alumno en relación con su proceso personal de aprendizaje y con el proceso del grupo;
  - ayuda al alumno a identificar su manera preferida de aprender;
  - descubre a los alumnos qué estrategias son efectivas para ellos, autorregula su proceso de aprendizaje y desarrolla su metacognición;
  - estimula la autorregulación del proceso personal de aprendizaje del alumno en interacción con los procesos del grupo;
  - potencia la autonomía del alumno;
  - genera la reconsideración de las perspectivas conceptuales que tienen los alumnos acerca del aprendizaje de la segunda lengua.
- El uso del diario moviliza procesos de cambio e innovación.

La utilidad del uso de diarios para el aprendiente, para el profesor o para el investigador es descrita por Bailey (1983, 1991). Barlett (1990) considera que escribir un diario cubre el primer estadio para hacer una enseñanza reflexiva. Brown (1985) lo destaca como herramienta que hace a los aprendientes conscientes de su proceso de aprendizaje. Grandcolas y Soulé-Susbielles (1986) y Porter et al. (1990) ponen de relieve la funcionalidad del diario para fomentar la autonomía. Staton et al. (1988) presentan en los diarios dialogados una variante interesante para hacer una enseñanza-aprendizaje centrados en la colaboración entre alumno y profesor.

Hay dos grupos de críticas que tradicionalmente se vierten sobre los diarios como instrumento de investigación: la primera se centra en el estatus de sus

datos y la segunda en la cuestión de la generalización. En relación con la primera cuestión se critica la subjetividad de sus fuentes: las percepciones de los aprendientes (Seliger 1983). En relación con la segunda crítica, se cuestiona la legitimidad para extrapolar a otros aprendientes conclusiones basadas en casos individuales y vinculados a un contexto específico (Long 1980).

En relación con la primera crítica, el argumento más contundente que se puede aducir para justificar el valor de los diarios como instrumento de investigación es que facilitan el acceso a los procesos internos del aprendizaje desde la perspectiva de los sujetos, es decir, desde la perspectiva émica. Hay datos que únicamente son accesibles por este medio. Valorar la centralidad del alumno como agente de su propio proceso de aprendizaje, implica reconocer la diversidad y las contribuciones iniciales de cada aprendiente. Hay datos valiosos para el investigador y para el aprendiente que, de otro modo, quedarían inéditos.

En relación con la segunda crítica, la generalización no es la meta de los estudios de diario. Como expresan Bailey y Oschner (1983), si los resultados de estos estudios no son generalizables, sí son comparables con otros estudios que aborden temas semejantes sobre el aprendizaje de la lengua y pueden desarrollar de esta manera nuestra comprensión de los fenómenos implicados en su adquisición. Además, los diarios desempeñan un papel muy útil como instrumento complementario para la triangulación de datos y si sus entradas son de calidad pueden ser relevantes para generar hipótesis.

A este debate clásico en relación con los estudios de diario, podemos añadir las reflexiones expresadas en el capítulo dedicado a la metodología (capítulo 3) en relación con los criterios de credibilidad de la investigación cualitativa. Las cuestiones relativas a la generalización en investigación cualitativa, a las que se ha hecho referencia en ese capítulo, son aplicables para sostener la validez del diario como instrumento de investigación.

La experiencia acumulada en el uso de diarios nos permite reconocerlos como una herramienta muy valiosa en la formación del profesor, en el ejercicio de la profesión y en la investigación. Si tuviéramos que resumir en pocas palabras su característica más genuina para el progreso del aprendizaje de la segunda lengua desde la perspectiva de la investigación, diríamos que de todos los instrumentos implicados en este estudio en la generación de datos, el diario de aprendizaje es el que garantiza la centralidad y autonomía del aprendiente a lo largo de todo el proceso de investigación.



#### **4.5. PROCESO DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LOS DATOS**

La recogida y análisis de datos en el enfoque etnográfico se caracterizan, como se ha indicado en el capítulo que explica la metodología, por ser un proceso cuyas fases interactúan entre sí, en el que el análisis no se relega a un periodo posterior a la recogida de datos ni tampoco la interpretación, en la medida en que no son operaciones separables, sino que están presentes a lo largo de todo el estudio (Gil, García y Rodríguez 1995). Se trata de un proceso cronológico que pretende hacer transparente el proceso de investigación.

Las alumnas que decidieron escribir un diario de aprendizaje y realizar las entrevistas de investigación fueron 7, como se ha indicado en la descripción del corpus (apartado 4.1). Previamente, la investigadora había explicado la finalidad de la escritura del diario de aprendizaje y entregado a todos los alumnos del grupo instrucciones escritas para llevar a cabo la tarea. Estas instrucciones aparecen en el anexo I.1. Las siete alumnas escribieron sus diarios tras cada sesión de clase, tal como se ha señalado en el apartado 4.1 de este mismo capítulo. Cuando sea pertinente, se indica si hay ausencias significativas en las entradas de sus diarios. Están escritos en castellano. Su nivel de lengua era muy fluido y ellas consideraron que la redacción del diario era una forma de aprendizaje, una práctica que les convenía. Para las alumnas tenía pleno sentido escribir en la L2, aun sabiendo que el diario no sería objeto de corrección por parte de la profesora.

A las dos semanas de iniciarse el proceso de investigación, la investigadora distribuyó a las alumnas una ficha con dos preguntas para que respondiesen anónimamente y por escrito sobre qué temas estaban escribiendo y si tenían alguna dificultad a la hora de escribir el diario. El objetivo era ofrecer apoyo de manera indirecta y averiguar si tenían dificultad para saber de qué escribir o si estaban escribiendo sobre temas relacionados con las clases. La investigadora entregó a las alumnas en esa misma sesión de clase fragmentos de un diario de aprendizaje escritos por otro aprendiente de L2, con el fin de proporcionarles un modelo y de rebajar las posibles barreras por inhibición o temor.

Los diarios fueron recogidos y fotocopiados para su análisis o impresos, en el caso de que estuvieran escritos en procesador de textos *Word*, antes de cada una de las entrevistas. La investigadora realizó una lectura detallada de los mismos para extraer los temas de interés según criterios de frecuencia y/o relevancia (Allwright y Bailey 1991, Bailey y Ochsner 1983, Bailey 1990, Bailey 1991). De esta primera aproximación a los datos se extrajeron los temas de entrevista, a partir de los cuales la investigadora preparó una guía de preguntas iniciales muy abiertas, de modo que las preguntas de la entrevistadora no dirigiesen demasiado la respuesta del entrevistado. Con este fin, a la hora de elaborar la guía de temas y cuestiones se diferenció entre la primera formulación de las preguntas de entrevista, expresadas en un lenguaje más próximo al de la investigación, y su reformulación en una segunda versión, buscando el lenguaje de la interacción, con objeto de favorecer respuestas más espontáneas, de acuerdo con las instrucciones de Kvale (1996).

#### 4. Corpus de datos, contexto, participantes y procesos de la investigación

Aunque una de las recomendaciones para una buena pregunta de entrevista es su brevedad, la investigadora en ocasiones parafraseaba las preguntas y las reformulaba con el fin de ayudar a la comprensión y dar a las entrevistadas tiempo para reaccionar, puesto que se expresaban en una lengua que no era la propia, a pesar de su fluidez en el uso de la L2.

Al preparar la primera entrevista, la investigadora subrayaba previamente en el diario todos los temas (o también anotaba si detectaba una ausencia significativa respecto a sus observaciones) para no discriminar *a priori* ninguno que pudiera ser de interés para la alumna (la figura 1 muestra un fragmento del diario de una alumna con los subrayados de la investigadora). También anotaba las valoraciones que la alumna hacía de esos temas, con objeto de plantearle en forma de pregunta abierta -sin marcar directamente la vinculación de la pregunta con la descripción o con la postura expresadas en sus anotaciones- las cuestiones que había abordado en el diario. Se trataba de adoptar la postura de cautela conscientemente buscada por el etnógrafo en las fases iniciales del análisis (Gil, García i Rodríguez 1995; Goetz y LeCompte 1988). No dar nada por supuesto.

18-10-00  
Hoy, día 18 de octubre de 2000, tuvimos nuestra primera clase de español. La profesora se llama P y es la primera vez que tengo clases con ella.  
En total somos veinte alumnos. La mayor parte de nosotros son europeos de Italia, Francia, Inglaterra e Irlanda. Las dos únicas brasileñas somos Sirene e yo. Soy la mayor del grupo, lo que no es ninguna novedad, pues el año pasado fue lo mismo.  
La profesora me pareció bastante interesada en conseguir la atención y simpatía de los alumnos. De hecho, parece haberlo logrado, pues en varios momentos pude observar que los alumnos estaban muy atentos a lo que pasaba en clase. Yo también me sentía bastante interesada. De este modo, me pareció que los alumnos, aunque muy jóvenes, están dispuestos a participaren en el aprendizaje del castellano. Técnicas diversas para entretener a los alumnos parecen ser importantes, pues el sencillo trabajo con las fotografías que hicimos “enganchó” bastante a la gente.  
He sentido que a la profesora P le gustaría que Sirene e yo, de alguna manera, la ayudáramos en las clases, una vez que ya estamos aquí en Bilbao hace un año y de esta manera podríamos traer un poco de esta experiencia a los compañeros. De mi parte, digo que se puedo hacer algo en este sentido, lo haré.

Figura 1. Entrada del diario de aprendizaje de una alumna con el subrayado inicial de temas realizado por la investigadora

La guía de temas y preguntas a partir de la lectura detallada y anotada del diario se realizó para todas las entrevistas y de forma personalizada para cada alumna. Es decir, los temas que emergen de los diarios orientan las preguntas de la entrevista, que genera datos que confirman o no la relevancia para la alumna de los temas iniciales.

Para crear la atmósfera apropiada para la entrevista, se tuvieron en cuenta las instrucciones de Kvale (1996). Antes de iniciar la primera entrevista, la entrevistadora daba a la alumna la oportunidad de ampliar su información sobre cuáles eran los objetivos de la entrevista y por qué iba a ser grabada. Este primer contacto se hacía, si así lo deseaba la alumna, tomando un café. Al finalizar las entrevistas, se daba a la estudiante la oportunidad de añadir o preguntar a micrófono cerrado lo que deseara. Tras cada entrevista la investigadora tomaba notas de sus impresiones para facilitar la interpretación (en la figura 2 de la siguiente página aparece una muestra de estas notas).

El plan inicial de la investigadora era celebrar dos entrevistas a lo largo del semestre y una entrevista final con cada una de las alumnas. El resultado final fue el siguiente: con 1 alumna se hicieron 2 entrevistas; con 3 alumnas se siguió el plan previsto: 3 entrevistas; con otras 2 alumnas se hicieron 4 entrevistas; con 1 alumna se hicieron 5 entrevistas. Podemos afirmar que las razones de esta variación son “etnográficas”. El número de entrevistas realizadas y, en algunos casos, el momento del curso en el que se realizaron fue en atención a las necesidades e intereses expresados por las propias estudiantes y en beneficio del proceso de investigación

Curiosamente yo estaba más relajada que en la entrevista de Claude, escuchaba mejor y podía hacer preguntas de seguimiento. Marina habla mucho, también a micrófono cerrado. Hablaba mucho, pero no siempre me miraba, bajaba con frecuencia los ojos. (Notas tomadas tras la entrevista con Marina el 24-11-00)

Ada ha hablado a mi modo de ver con mucha libertad. En cambio, en clase es una persona muy callada, aparentemente. (Notas tomadas tras la entrevista con Ada el 22-1-01)

*Figura 2. Muestras de notas tomadas por la investigadora tras dos de las entrevistas*

Algunas alumnas pidieron expresamente a la investigadora retrasar la celebración de la primera entrevista con el fin de adaptar el proceso a su ritmo personal. Con estas alumnas se realizaron menos entrevistas.

En el caso de otras aprendientes, fueron las cuestiones que iban emergiendo en los datos las que determinaron el interés de la investigadora por hacer un seguimiento etnográfico de los mismos más allá del plan previsto inicialmente. En estos casos se hicieron más entrevistas de las previamente programadas. La investigadora se identifica plenamente con la descripción que hace van Lier del etnógrafo y que nos parece lo más adecuado citar en el marco que describe el proceso de la investigación:

[he] will never claim to have found sufficient or even adequate clues to knowledge about the people studied. Every insight generates further questions, and every question suggests further avenues for exploration. (van Lier 1990: 47)

Este desarrollo de las entrevistas está estrechamente relacionado con el carácter longitudinal del estudio y con la recogida de datos en su contexto natural. Son irregularidades que forman parte de “lo natural”, en palabras de van Maanen (1988).

Las entrevistas celebradas a lo largo del semestre tenían por objetivo contrastar periódicamente los datos del diario con los generados en la entrevista. Las percepciones expresadas por las alumnas en sus diarios podían ser confirmadas o no, matizadas o ampliadas. De este modo las alumnas colaboraban en la interpretación de los datos (Gil, García i Rodríguez 1995).

Teniendo en cuenta que este era el objetivo de las entrevistas celebradas a lo largo del semestre, la investigadora consideró conveniente celebrar la primera entrevista trascurrido un mes o mes y medio del inicio del curso (salvo con las alumnas que expresaron otro parecer), sin dejar transcurrir demasiado tiempo desde el momento en que se hicieron las anotaciones, con el fin de hacer más fiable la retrospectiva. Sin embargo, para ir dando cuerpo al objetivo principal

de conocer el pensamiento de las alumnas, pueden ser más relevantes las entrevistas posteriores, con más perspectiva temporal y más datos.

La entrevista final de semestre tenía por objetivo contrastar el análisis de las entradas del diario llevado a cabo por las autoras del mismo con el análisis llevado a cabo por la investigadora. Se trataba de hacer una primera aproximación contrastada a la fase nº 4 del procedimiento propuesto por Bailey y Ochsner (1983) y Bailey (1990) para el estudio de diarios: hacer un análisis intensivo de las entradas de los diarios para extraer qué factores son importantes en el proceso de aprendizaje de las alumnas desde su propia perspectiva, según criterios de frecuencia y/o relevancia. Tanto las autoras de los diarios como la investigadora se prepararon para esta entrevista final a partir de las mismas instrucciones, descritas por Bailey y Ochsner. La investigadora entregó estas instrucciones a las alumnas por escrito. Para hacer esta tarea las alumnas partieron únicamente de la lectura de su diario, mientras que la investigadora analizó los diarios y escuchó o leyó las entrevistas del semestre. El procedimiento seguido en la entrevista consistía en dejar que la alumna expresase verbalmente los resultados de su análisis final del diario de aprendizaje y, en un segundo momento, la investigadora planteaba las preguntas que consideraba oportunas para contrastar los datos aportados por la alumna con los de su propio análisis.

Las entrevistas celebradas retrospectivamente tienen por finalidad profundizar en cuestiones que emergen de los datos a lo largo del proceso de investigación y que son interesantes para conocer el pensamiento de las alumnas. Una entrevista retrospectiva se realizó por correo electrónico por ser este el medio que nos permitió establecer contacto con la alumna que había regresado a su país (esta alumna había hecho en presencia las tres entrevistas previstas). El anexo I.2. contiene las entrevistas.

Las preguntas de las entrevistas elaboradas a partir de los diarios y de la observación participante generaron temas como los siguientes: experiencia previa de aprendizaje de la lengua, factores importantes en el aprendizaje de la lengua, importancia de la interacción oral, contenidos metalingüísticos, el error, estrategias de aprendizaje, estilo preferido de aprendizaje, fuentes de motivación, ansiedad e inhibición, interacción con los compañeros, estructuras sociales de participación, papeles de alumno y profesor, el grupo de aprendizaje, atmósfera afectiva, interculturalidad, el cambio, papel de la metarreflexión. La guía de preguntas se hizo teniendo en cuenta la especificidad de los datos de cada uno de los diarios. La formulación final de las mismas para la situación de entrevista se atiene a un formato semejante, con algunas preguntas específicas para cada entrevistada.

La transcripción de las entrevistas se hizo casi de forma inmediata para facilitar su interpretación. Las alumnas hablaban una lengua segunda. Aunque tenían un nivel avanzado de dominio, en la entrevista debían improvisar constantemente. Por este motivo nos ha parecido lo más adecuado ofrecer un texto en el que se ha simplificado la transcripción para ser fieles al discurso de las participantes. Se han dejado los errores tal como fueron pronunciados por las alumnas. También aparecen algunas palabras, escasas, producidas en la

L1. Cuando es necesario, se introducen las aclaraciones oportunas. La transcripción incluye los alargamientos de sílabas, la entonación interrogativa y exclamativa, los solapamientos, las risas, sonidos paralingüísticos de asentimiento y duda, etc. El anexo I.1. contiene las convenciones utilizadas en la transcripción. (La figura 3 recoge un fragmento de la transcripción de una entrevista).

E.- ... ¿y notas tus progresos en español, Ada?...

R.- ... eee..., sí, he **visto** que había hecho progresos, no grandes, pero un poco porque en el diario, por ejemplo, cuando leo las, las primeras, los primero días, qué **faltas, errores** de tiempo terribles, todavía hago **errores** de tiempo, porque es algo que no ... tengo diificultades también en las, las conjugaciones, pero menos que al principio, porque he **visto errores** terribles...

E.- ... ¿**errores** terribles?....

R.- ... sí..., pero ahora voy mejorándolos y sí, pero es que, lo que pasa es que antes de venir , no sé si pasó eso para todo el mundo, pero para mí, yo me decía que "¡ah, te vas a España, muy bien, al fin del año hablarás español como los españoles y qué bien!"..., pero ahora me, me doy cuenta de que no pasa así, no, no es así, aprender un idioma no es tan simple, no es tan sencillo, es algo no difícil, pero un trabajo profundo, más profundo de lo que pensaba, no sé... (E. 1ª 22-1-01:2, 16-27)

*Figura 3. Fragmento de la transcripción de una entrevista con la codificación mediante colores y subrayados que realzan las palabras clave del discurso de la alumna y los términos a ellas asociados.*

La profesora escribió un diario tras cada sesión de clase a lo largo de todo el semestre académico, excepto de las cuatro primeras sesiones, sobre las que hizo un informe con los objetivos y plan de las clases. Sus anotaciones funcionan como notas de campo de la observación participante (Long 1980) con las que la investigadora contrasta las diferentes fuentes, es decir, ayudan a la triangulación de los datos. El diario de la profesora está en el anexo I.2.

El análisis de diario y entrevistas de las alumnas se hizo conjuntamente, es decir, las categorías temáticas se rastrearon a lo largo del diario y de todas las entrevistas longitudinalmente. El diario siempre fue el punto de partida y de referencia para el rastreo de los temas.

La entrevista final de semestre o las realizadas fuera de esta primera fase del curso (en el segundo semestre o una vez finalizado el curso) tienen otro carácter y reciben otro tratamiento, no se someten a este rastreo inicial, sino que se utilizan para contrastar con ellas los resultados en la fase final del análisis.

Las categorías temáticas conjuntas que emergen del rastreo del diario y de las entrevistas son las siguientes: experiencias previas de aprendizaje, conocimientos orales, conocimientos metalingüísticos, tratamiento del error, percepción de ansiedad y de motivación en la experiencia de las alumnas, percepciones del entorno social del aula de L2 (pluralidad de papeles de profesor y alumno, atmósfera afectiva y motivación, estructuras sociales de participación y agentes e interacción), competencia intercultural, reflexión y metacognición. Hay dos categorías temáticas que atraviesan todos los temas: el pensamiento fluctuante de las alumnas y el cambio.

Las que acabamos de presentar son las categorías temáticas conjuntas, tal como aparecen en el capítulo de resultados (excepto el tema del cambio que se aborda como tema conjunto en el capítulo de la discusión). En el capítulo

dedicado al análisis de los datos, los temas están organizados de otro modo, con el fin de adecuarnos a los datos específicos de cada alumna.

A la hora de llevar a cabo el análisis sistemático de los datos, hemos optado por un método, el análisis discursivo, que capta la relación entre contexto, lengua y discurso (tal como se ha indicado en el capítulo de metodología), puesto que nuestro punto de partida son los discursos orales y escritos generados por los alumnos (Llobera 1990, 1995a, 1996) y nuestro interés es conocer qué piensan los alumnos sobre el aprendizaje de la lengua y sobre todo cómo lo expresan. Porque es este segundo enfoque el que hace emerger datos discursivos que manifiestan creencias no formuladas explícitamente y variaciones contextuales en los datos, es decir, el pensamiento fluctuante de los alumnos. Una herramienta complementaria de gran utilidad para abordar este tipo de análisis es la síntesis integradora que ofrecen Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls (1999) sobre las diferentes dimensiones desde las que se puede abordar el análisis de los hechos comunicativos.

El método de análisis, aplicado a diarios y entrevistas, subsume los procedimientos propuestos por Bailey y Oschner (1983) y los dota de sistematización. Es un método cualitativo de análisis del discurso que describe la construcción de la referencia por parte del sujeto enunciador y la posición que éste establece frente a dicha referencia. Se inspira en la tradición de la etnología de la comunicación representada por autores como Gumperz y Goffman. Apela a una lingüística de la enunciación, capaz de tener en cuenta los aspectos psicosociales y de contemplar la subjetividad y creatividad del individuo en la lengua sobre las bases fijadas por Benveniste (1971, 1977) y desarrolladas por autores como Ducrot (1982, 1980a, 1980b, 1986) y Kerbrat-Orecchioni (1980), entre otros. Este método ha sido aplicado por Déprez (1993, 1994), Ballesteros (2000), Palou (2002) y Ramos (2005). Déprez y Ramos lo aplican en el campo de estudio del pensamiento y de las representaciones de los aprendientes de lenguas, Ballesteros y Palou en el campo de las creencias y representaciones de los profesores de lengua.

Christine Déprez, como investigadora que propone este método, parte de varios supuestos: que el aprendiente de lenguas es una persona, esto implica adoptar una aproximación holística, que no pretende yuxtaponer diferentes enfoques disciplinares, sino tomar como punto de partida para la búsqueda a la persona misma. Por otro lado, mantiene con Grize (1990: 166) que hay que buscar “en lo que alguien dice lo que puede informar al observador sobre las representaciones que tiene (o que se hace) de las cosas o los fenómenos de los que habla”, y que los procedimientos de generación de datos deben permitir no separar lo afectivo de lo cognitivo, dejando lugar a la expresión de juicios de valor, si es que se desea obtener “índices fiables de las representaciones”. Asimismo, asume con Bruner (1991) el valor científico del relato autobiográfico como estructura de conocimiento y marco que media entre el mundo canónico de la cultura y el mundo más idiosincrásico de las creencias.

El análisis relacional aplicado sobre diarios y entrevistas, siguiendo la descripción de Ballesteros (2000), se atiende a dos ámbitos:

- la construcción de la referencia en relación con el tema y
- la posición de la persona entrevistada en relación con dicho tema.

La posición que la persona entrevistada como sujeto del discurso establece con los temas se construye en torno a tres ejes:

- el semántico (mediante el análisis distributivo de los contextos pone de relieve los términos asociados en cuya esfera se articulan los campos semánticos),
- el de la posición de la persona entrevistada como sujeto del discurso (el uso de pronombres y de marcadores de espacio y tiempo son relevantes para determinar esta posición) y
- la evaluación de la referencia (incluye juicios y opiniones).

Junto a la valiosa tipología de rasgos discursivos propuesta por Ballesteros (2000) para describir la posición y evaluación de la referencia, en nuestro análisis se ha prestado especial atención a los siguientes rasgos entre los que definen la subjetividad y el pensamiento fluctuante de los alumnos:

- el uso de los pronombres personales como indicativo del tipo de voz (modalizada, colectiva, impersonal, objetivada) que elige la informante como sujeto del discurso para expresar inclusión o exclusión, implicación o distanciamiento respecto al contenido de sus enunciados;
- los marcadores de espacio y tiempo como organizadores y categorizadores del pensamiento de las informantes;
- los evidenciales como indicadores de la actitud epistémica de las informantes respecto a su conocimiento de la realidad, con referencia a la fuente y modo de su conocimiento en una escala de más a menos fiable;
- la posición de palabra formal –en la que el sujeto del discurso se expresa desde el saber- o la posición de palabra implicada –en la que el sujeto del discurso se expresa desde la experiencia-, con presencia en el primer caso de la generalización y la abstracción y de la dimensión sensorial y afectiva en el segundo;
- la atribución que hace la informante de acciones y juicios a sí o a otros agentes de su discurso;
- el carácter afectivo y/o evaluativo, axiológico o no, de adjetivos y verbos, con especial atención a la actitud y posición de las informantes respecto a los temas según los esquemas de la lógica modal;
- las contradicciones e inconsistencias en los datos generados por las informantes. (pueden ser indicio de emociones y creencias no formuladas explícitamente, del carácter contextual de las ideaciones, de la fuente de la que adoptan sus discursos y de cambio en su pensamiento).

El proceso de análisis se concreta en nuestro estudio en las siguientes fases:

1. Datos personales para identificar a las alumnas (edad, nacionalidad, lengua materna, otras lenguas conocidas, estudios que cursaba).
2. Análisis distributivo de contextos: rastreo de palabras clave a lo largo de diario y entrevistas realizadas durante el semestre, codificación de las palabras clave mediante colores, contabilización de las palabras clave,

determinación de los temas y términos que surgen en el contexto de la palabra clave y de los campos semánticos que generan.

- Las palabras clave se han extraído por el número de frecuencias con que aparecen en el discurso de las alumnas, sin imponer restricciones *a priori* con el fin de tomar como punto de partida para el análisis sus propios conceptos y categorías.
- Se tiene en cuenta el número de frecuencias con que aparece una palabra clave en el diario y en las entrevistas, a fin de distinguir qué frecuencias de una palabra son más genuinas de la autora del diario y qué otras se generan en la interacción entre entrevistado y entrevistador.

En esta fase del análisis, se han analizado en detalle todos los fragmentos de diario y entrevistas relacionados con cada uno de los temas y unidades temáticas generadas en torno a cada palabra clave, sin discriminar ningún dato por su mayor o menor relevancia, según el juicio emitido en el análisis final del diario por la alumna o según el juicio de la investigadora.

Se presenta cada una de las palabras clave, sus frecuencias en diario y entrevistas, los términos asociados con los que forma constelaciones semánticas y se analiza minuciosamente cada unidad temática fragmentada en secuencias extensas de contenido. Algunas unidades temáticas comparten propiedades con otras unidades temáticas. Pueden aparecer clasificadas dentro de diferentes categorías. Son útiles para establecer vínculos y relaciones entre diferentes unidades y categorías. Se ha analizado tanto el contenido temático como la organización discursiva de este contenido. Esta fase del análisis está en el anexo II.1. (análisis textual, que incluye gráficos que sintetizan las unidades temáticas.)

3. Elaboración de gráficos, tablas y esquemas para visualizar los datos y ayudar a la investigadora a comparar, establecer relaciones, sintetizar ideas, a percibir la unidad interna del conjunto de los datos. Consideramos estos esquemas como material de trabajo. La fase 3 del análisis está contenida en el anexo II.2. (categorías y visualización de resultados). Presentamos, seguidamente, la descripción y una breve muestra de los estadios que conforman la fase 3:
  - a. Elaboración de esquemas lineales para objetivar las expresiones de las alumnas sobre los temas generados en torno a cada una de las palabras clave.
  - b.
    1. Confección de tablas de relación, de doble entrada, para presentar de forma contrastada las relaciones que el discurso de las alumnas establece con los temas. La columna de la izquierda presenta las ideas y creencias emergidas a través del análisis de cada una de las unidades temáticas de la palabra clave en cuestión y en la columna de la derecha las principales relaciones que la alumna establece con cada uno de los temas: su posición y sus evaluaciones. (La figura 4 presenta una muestra de tabla de relación que contiene la fila correspondiente a una unidad temática).
    2. Elaboración de tablas, de doble entrada, para visualizar la distribución de acciones y juicios que hace la alumna a lo largo de todas las unidades temáticas generadas en torno a la palabra clave. En la columna de la izquierda aparecen las acciones y juicios evaluativos que la alumna, como sujeto del discurso, se atribuye a sí



misma y a los demás, en la columna de la derecha se realzan las acciones y juicios evaluativos que atribuye o hace extensivos, mediante recursos discursivos, a otros agentes del proceso. El texto que expresa las acciones y juicios de la alumna aparece siempre contextualizado en el entorno más amplio del fragmento analizado. (La figura 5 presenta una fila como muestra de una tabla de distribución).

**3.** Elaboración del mapa conceptual general de los temas generados en torno a cada una de las palabras clave. Para construir el mapa conceptual de la palabra clave se tienen en cuenta todos los temas generados en torno a ella (todas las unidades temáticas) y se incluyen las primeras relaciones que aparecen entre las distintas categorías que lo conforman, como también se marcan, cuando es pertinente, relaciones con temas generados en torno a otras palabras clave o con las declaraciones de la reflexión final de la alumna referidas al tema en cuestión. (La figura 6 representa el mapa conceptual correspondiente a la palabra clave “hablar” del análisis de una de las alumnas).

- c. Elaboración del mapa conceptual general de la experiencia de aprendizaje. Este mapa es la representación global del pensamiento de la alumna sobre la experiencia de aprendizaje de la lengua. (La figura 7 representa el mapa conceptual general de la experiencia de aprendizaje de una alumna).

Los gráficos facilitan a la investigadora el acceso visual a los datos y le permiten hacer una representación del esquema mental del pensamiento de las alumnas más integradora que la que ofrece el esquema lineal por sí solo.

- 4.** Contrastación de los resultados de la primera aproximación al análisis con los datos aportados por la entrevista final de semestre y por las entrevistas realizadas fuera del primer semestre. En esta fase se aquilata el rastreo de los temas, a fin de asegurar que emergen todas las cuestiones relevantes para el estudio (si no han salido con la primera aplicación del sistema de frecuencias de palabras clave) y se asocian con cada unidad temática los fragmentos de las entrevistas clasificados como correspondientes a esa unidad. Se establecen vínculos y relaciones y se vuelve a los datos para comprobarlas.

**UNIDADES EN TORNO A LA PALABRA CLAVE HABLAR (Marina)**

Resumen de resultados	
Ideas y creencias	Relaciones con el tema
<b>La funcionalidad del trabajo en grupo</b>	
<p>Los trabajos en grupos son útiles                      El que haya muchas personas en el grupo con afán de dominar es un peligro porque se producen peleas                      Le parece que el trabajo en grupos es lo más facilitador para aprender porque puede hablar en español y confrontar sus puntos de vista con los demás alumnos                      El hecho de confrontarse entre sí significa muchísimo. Está muy bien                      E. 2ª 19-1-01: 1, 38-49</p>	<p>Evaluación del trabajo en grupos en el eje axiológico positivo.  <u>Contraposición</u> de dos modelos de grupo: el grupo de personas cuya <u>posición</u> se sitúa en la negación de la voluntad de hacer; el grupo cuya <u>posición</u> se sitúa en el eje de lo volitivo en sentido positivo.                      Primer grupo, personas evaluadas como “calladas” – “hacen por su cuenta”; segundo grupo evaluado mediante adj. “juntos” – hablan y hacen cosas.  <u>Juicio</u> evaluativo en el eje de lo volitivo para expresar la voluntad de muchas personas del grupo por dominarlo.  <u>Juicio</u> evaluativo, que tiene la hipótesis como fuente de conocimiento (poco fiable), para valorar la presencia de muchas personas en un grupo como “un peligro”.                      En <u>contraposición</u> al juicio anterior: <u>evaluación</u> del trabajo en grupos en el eje positivo en relación a la capacidad de los agentes del proceso de hablar en español y de confrontarse.  <u>Voz</u> objetiva, que no deja huella explícita de subjetividad y que recurre al uso repetido de la forma impersonal “hay”. Subjetividad presente, sin embargo, en la selección léxica.  <u>Voz</u> personal para valorar el trabajo en grupos mediante el uso de la primera persona y de marcadores explícitos de su subjetividad.</p>

Figura 4. Muestra de tabla de relación

**DISTRIBUCIÓN DE ACCIONES Y JUICIOS Palabra clave ERRORES (Ada)**

SUJETO ENUNCIADOR	OTROS AGENTES
<b>Acciones y juicios evaluativos que atribuye a sí mismo</b>	<b>Acciones y juicios evaluativos que atribuye o hace extensivos a otros</b>
<p>La corrección de ejercicios                      La valoración de la actividad                      La preocupación por los errores</p> <p>Hemos también corregido los ejercicios sobre Ser y estar, muy interesante como siempre pero esta vez he hecho algunos errores -¡demasiado!</p> <p style="text-align: right;">4-12-00</p>	<p>La corrección de ejercicios</p> <p>Hemos también corregido los ejercicios sobre Ser y estar,</p>

Figura 5. Muestra de tabla de distribución

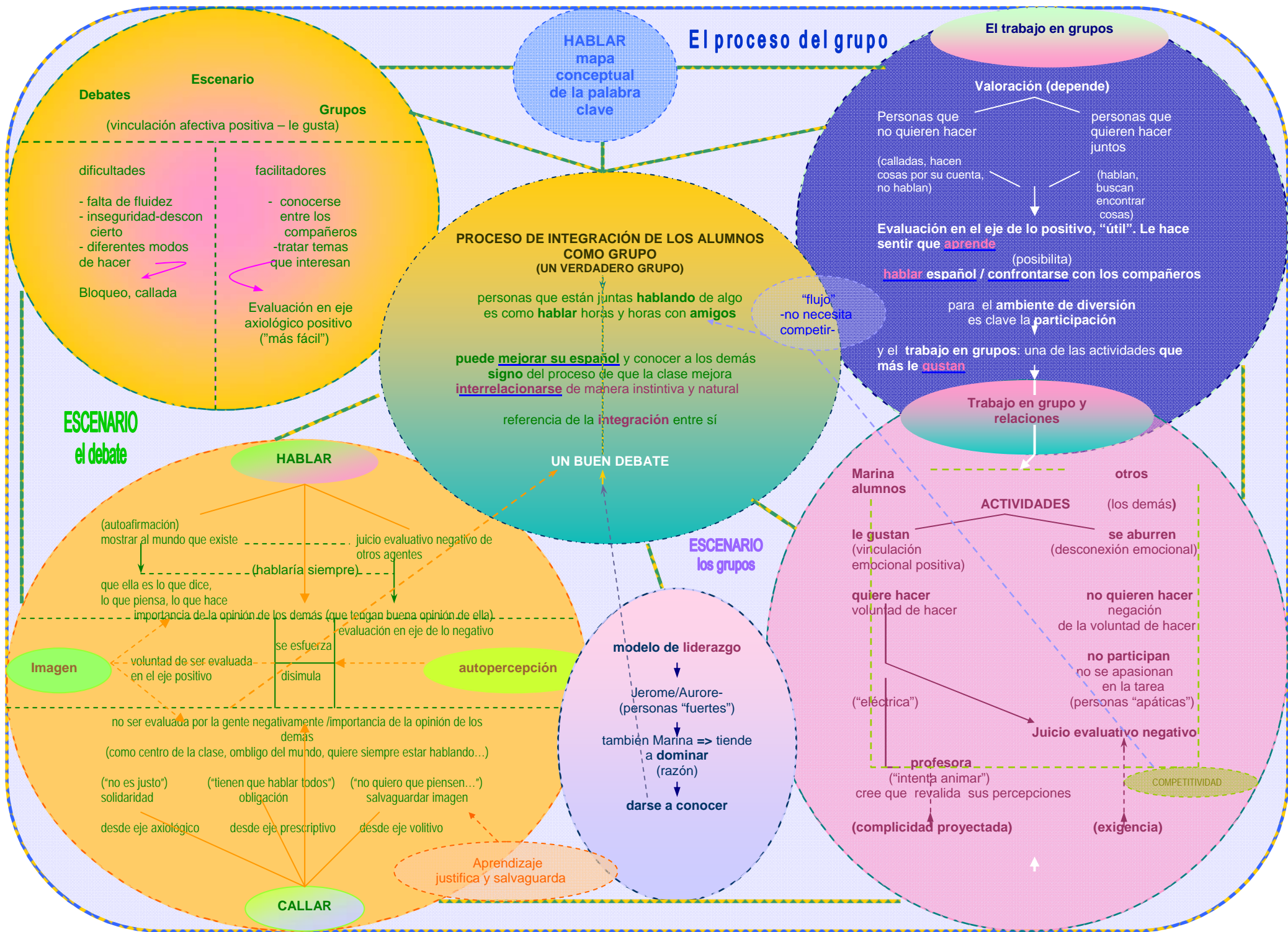


Figura 6

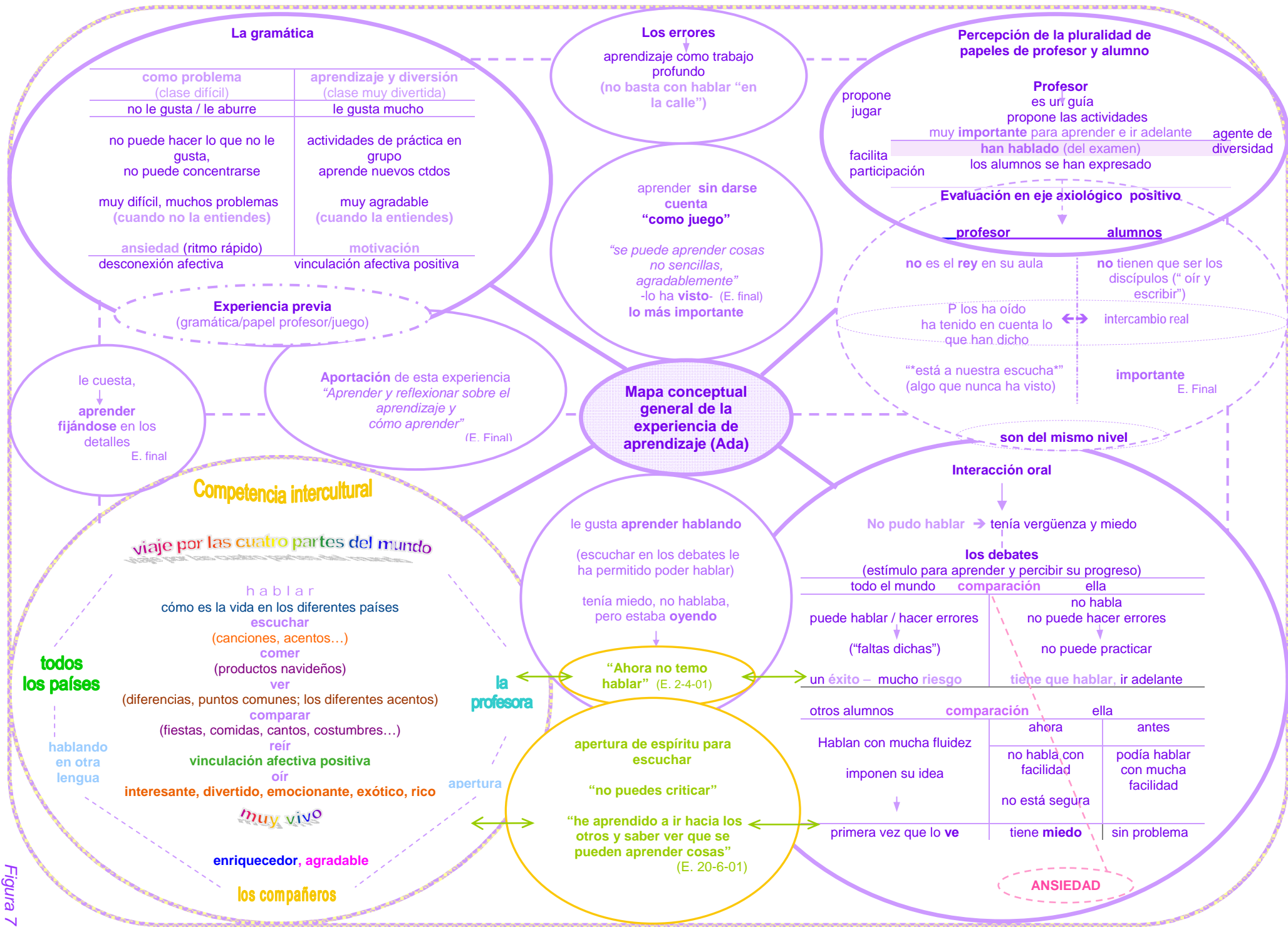


Figura 7

5. Redacción del análisis. En esta fase se presenta una versión más elaborada del análisis, según los datos aportados por cada alumna. Aparecen temas específicos de cada alumna y temas comunes. Las categorías temáticas comunes a todas ellas son éstas:

- experiencia previa de aprendizaje, metacognición y autopercepción, conocimientos metalingüísticos, tratamiento del error, conocimientos orales, percepciones del entorno social del aula de L2, competencia intercultural. (Los temas del cambio y del pensamiento fluctuante atraviesan todos los temas mencionados).

En esta versión, se hace una síntesis de los datos presentados en la fase 2 del análisis. No se incluyen todos los datos, pero se tienen en cuenta los análisis de todos ellos y se incluyen abundantes textos representativos del discurso de las informantes.

6. Presentación de tablas de doble entrada con un resumen de cada uno de los temas mencionados en la fase anterior: experiencia previa de aprendizaje, metacognición y autopercepción, conocimientos metalingüísticos, tratamiento del error, conocimientos orales, percepciones del entorno social del aula de L2, competencia intercultural.

## 5. ANÁLISIS DE LOS DATOS

En este capítulo presentamos el análisis de los datos procedentes de cada una de las tres alumnas investigadas. De acuerdo con la metodología cualitativa y con el enfoque etnográfico que guía nuestra investigación, el análisis no es una fase aislable del proceso de investigación, sino que interactúa con todas las demás y está indisolublemente vinculado con la explicación del significado de los datos (Goetz y LeCompte 1988, Ramos Méndez 2005). En coherencia con estos principios, incluimos las referencias teóricas que se consideran oportunas para discutir los datos y se tienen en cuenta los aspectos recurrentes o relevantes que van emergiendo de los mismos con el fin de establecer vínculos y relaciones.

El pensamiento de las alumnas está conformado por estructuras de interpretación en las que se entretajan los aspectos individuales y culturales; con el fin de hacer nuestra descripción más densa no los aislamos del contexto en el que son percibidos por las alumnas, sino que los estudiamos, siempre que es posible, integradamente. La organización de los temas, en este capítulo, y los apartados en los que se distribuyen, para cada alumna, están condicionados por este planteamiento. El análisis etnográfico es “una actividad de interpretación” que pretende hacer inteligibles los datos en el contexto en el que adquieren sentido (Geertz 1987), es decir, su fin es generar descripciones densas. La investigadora, como “principal instrumento de la investigación”, interpreta los datos e incorpora al análisis el conocimiento adquirido a lo largo del proceso, incluido el conocimiento tácito característico de la observación participante (Colás Bravo y Buendía Eisman 1994).

A continuación, presentamos el análisis detallado de los datos procedentes de los diarios y entrevistas de las tres alumnas en las que centra su foco esta investigación (Renata, Marina y Ada). Cuando lo consideramos oportuno, contrastamos los análisis de estas tres alumnas con los datos aportados por las otras cuatro estudiantes participantes en la investigación, miembros del mismo grupo de aprendizaje (Colette, Claude, Élodie y Aurore) y con las anotaciones de la profesora.

En este análisis se hace referencia tanto a la descripción del contenido como a su organización discursiva, que es la que descubre la naturaleza fluctuante del pensamiento de los alumnos. El análisis de cada una de las alumnas se abre con su experiencia previa de aprendizaje de la lengua. A este tema le siguen el resto de temas emergidos del análisis de sus diarios y entrevistas. Junto a los temas comunes, hay algunos específicos del pensamiento de cada aprendiente, de acuerdo con la diversidad de sus perspectivas. Cada tema se resume gráficamente en una tabla de doble entrada que los sintetiza y que aparece al final del análisis de cada una de las tres alumnas.

Seguidamente, presentamos el análisis del diario y entrevistas de Renata, Marina y Ada, respetando el orden en que se llevó a cabo su realización. A partir de los datos analizados, sintetizamos el pensamiento de cada alumna en las palabras que dan título al apartado que introduce su análisis y lo explicamos con un subtítulo que refleja las palabras textuales del discurso de las alumnas.

### **5.1. EXPERIENCIA PREVIA Y PENSAMIENTO FLUCTUANTE DE RENATA: “Se quedó muy separado aprenderlo de oído y luego aprender la gramática”.**

Renata realiza en la universidad estudios de doctorado, becada por la Cátedra UNESCO. Procede de Brasil y su lengua materna es el portugués. El grupo en el que sigue las clases de lengua está formado (como queda indicado en el capítulo anterior) por alumnos procedentes de universidades europeas, sólo dos alumnas, Renata y Sirene, proceden de universidades brasileñas. Renata desempeña su actividad profesional como profesora en una universidad de Brasil. En el momento en que se lleva a cabo la investigación tiene 41 años. El curso previo al de la investigación sigue clases de E/L2 en el nivel intermedio. Esa es la primera vez que estudia español formalmente. Durante el curso académico 2000-01, el correspondiente a la investigación, sigue las clases en el nivel avanzado-superior.

Varios años antes de su estancia en Bilbao, Renata había residido un año en España con el fin de hacer una especialidad. Sigue las clases de sus estudios de posgrado en castellano, pero no asiste a clases de español. Las circunstancias que rodearon su experiencia de aprendizaje de la L2, en aquel momento, propiciaron el desarrollo social de su competencia comunicativa con los hablantes de la lengua meta (E. 1ª, 10-11-00: 1, 7-13).

### 5. 1.1. Experiencia previa de aprendizaje de la lengua

La experiencia previa de aprendizaje de la segunda lengua en el entorno social condiciona de modo notable el pensamiento de Renata respecto al papel que desempeña la gramática explícita en su proceso de aprendizaje de L2 y, en consecuencia, condiciona también su pensamiento sobre la destreza oral. En su reflexión establece una dualidad entre su aprendizaje social, intuitivo, y su desconocimiento de la gramática explícita. Esta dicotomía determina su proceso de aprendizaje en el entorno formal y es expresión de cómo percibe su propia competencia en relación con sus conocimientos metalingüísticos y, también, en relación con su capacidad de comunicación en la L2. Por esta razón, el análisis de los datos sobre la experiencia previa de aprendizaje de esta estudiante se funde con el análisis de sus ideaciones sobre conocimientos metalingüísticos, de modo que empezamos por tratar, a continuación, con detalle, este aspecto de su pensamiento.

Al articular su pensamiento sobre su proceso de aprendizaje de la lengua en relación con su experiencia previa de aprendizaje, fuera del ámbito formal, Renata expresa la “preocupación” que le produce su desconocimiento de la gramática explícita, aspecto que ella considera como una deficiencia de su aprendizaje social que condiciona y limita su percepción de progreso en el curso regular de L2. Las siguientes declaraciones son representativas del papel preponderante que otorga Renata a los conocimientos metalingüísticos en el aprendizaje de la lengua y de la influencia de esta percepción en el discurso que articula sobre su proceso de aprendizaje en el ámbito formal :

R.- [...] mi español que la gente oye, a la gente le parece muy bien, yo tenía conciencia que no había estudiado nunca español ((risas))... yo hablo de oído como digo ¿no?... pero en este camino me quedan huecos, de gramática, que creo que son serios, entonces tras ellos intento ir pero voy detrás de la máquina... veo la gente, por ejemplo, que les, a ellos les resulta fácil decir las reglas de memoria, yo no sé las reglas ((risas))..., muy pocas que las sé de memoria, no porque no sé..., entonces tengo bastante liados, las cosas bastante liadas [...] (E. 1ª, 10-11-00: 1, 13-19)

Es evidente la dualidad que establece el discurso de Renata entre conocimiento intuitivo o implícito de la L2 y conocimiento metalingüístico o entre su aprendizaje “de oído” y su desconocimiento de las reglas explícitas de la gramática.

Renata considera que en su trayectoria de aprendizaje existe una descompensación entre su dominio de la destreza oral, objeto de una evaluación social positiva (“a la gente le parece muy bien”), y su desconocimiento de la lengua entendida como dominio del sistema formal. En este segundo caso, Renata expresa sus dificultades a través de la comparación de inferioridad que entabla en la interacción con otros alumnos (que saben las reglas “de memoria”) y percibe su desconocimiento de la gramática explícita como “huecos” de su proceso de aprendizaje que deben ser “cubiertos” mediante el estudio. Renata se refiere con insistencia a estos “huecos” o “puntos” como vacíos que deben ser “rellenados”; entiende su interlengua como un camino sembrado de “fallos” o como un puzle al que le faltan piezas. Las sensaciones de falta de control y de confusión que esta percepción suscita en Renata las expresa su discurso a través de la imagen de “la máquina” a la



que no logra alcanzar (en otras entradas de diario y declaraciones da razón de sus dificultades para dedicar tiempo al estudio del español) o mediante el adjetivo “liadas”, muy expresivo en su registro coloquial.

Un aspecto que nos parece significativo es la recurrencia, podemos decir que sistemática, con la que Renata incide en la comparación social con otros alumnos a la hora de expresar su percepción sobre sí misma como aprendiente en relación con sus conocimientos metalingüísticos (E. 1ª, 10-11-00: 1, 7-32). En ocasiones, Renata personaliza esta comparación en alumnos como Élodie, estudiante de Filología Hispánica, compañera con la que trabaja con frecuencia en grupo y que le impacta por su dominio de los conocimientos metalingüísticos (E. 2ª, 1-12-00: 3: 7-9). Más adelante, en este mismo apartado, tendremos ocasión de analizar nuevos datos en los que Renata expresa sus ideaciones sobre sí misma, como aprendiente, en relación con la interacción social, en el aula o en su entorno próximo.

Los datos aportados por Renata sugieren que las relaciones sociales que entablan los alumnos en el aula influyen en la conformación o reafirmación de las ideaciones que tienen sobre su propia competencia como aprendientes y, en general, sobre el aprendizaje de la lengua, de acuerdo, por tanto, con la teoría de la comparación social (Williams y Burden 1999) que describe la tendencia del aprendiente a elaborar las ideaciones sobre sí mismo a partir de la retroalimentación que recibe de los demás y de acuerdo, asimismo, con la comprensión del aula de L2 como comunidad cultural en la que interactúan las diferentes perspectivas, creencias y conceptos que los alumnos tienen sobre sí mismos como aprendientes (Legenhausen 1999, Tudor 1998, 2001).

La fuerza que ejercen en el pensamiento de Renata sus ideaciones sobre el papel y concepto de la gramática queda patente en el hecho de que la alumna en su reflexión cuestiona su nivel de competencia lingüística y, aunque lo hace con cautela, llega a plantearse si no sería más productivo para ella seguir las clases de los niveles principiantes. La percepción de las dificultades que ella asocia al hecho de no tener conocimientos metalingüísticos, a no haber “aprendido”, la lleva una y otra vez a poner en duda sus propios conocimientos y a relativizar el valor de su fluidez en la interacción oral (E. 1ª, 10-11-00: 1, 20-25), es decir, a minusvalorar sus conocimientos intuitivos de la lengua, a la vez que pone en entredicho, por tanto, su propia autoestima como aprendiente de L2.

Renata se percibe a sí misma, como alumna, diferente a los otros alumnos y, aunque no llega a identificar de forma directa estas diferencias, expresa tres motivos posibles que pueden explicar su sentimiento de duda e inseguridad sobre sus habilidades en el entorno formal: su edad, la actitud o ritmo diferentes ante el estudio y su aprendizaje social de la lengua, al que atribuye “los fallos” que a su juicio caracterizan su competencia lingüística (E. 1ª, 10-11-00: 1; 28-32). En el entorno de la gramática, Renata se siente en situación de inferioridad. Ahí están los contrastes que emergen de las comparaciones que establece: ella-no sabe/los otros-saben; ella-mayor/los otros-jóvenes; y su permanente confrontación con la duda.

Del análisis de los datos que aporta Renata en esta primera aproximación a su experiencia previa de aprendizaje, podemos extraer las siguientes conclusiones:

- Renata considera una deficiencia de su proceso de aprendizaje social su desconocimiento de la gramática explícita. Esta creencia condiciona su percepción de logro en el entorno del aprendizaje formal.
- Como expresión del papel preponderante que concede a la gramática explícita en el aprendizaje de la lengua, establece una dualidad entre sus conocimientos intuitivos de la lengua y sus conocimientos metalingüísticos: considera que en su proceso de aprendizaje hay una descompensación entre su dominio de la destreza oral (que merece una evaluación social positiva) y su desconocimiento de la lengua, entendido por Renata como ausencia de dominio del sistema formal.
- Renata entabla comparaciones de inferioridad con los alumnos que conocen las reglas de gramática y equipara su falta de conocimientos metalingüísticos con “huecos” que debe cubrir mediante el estudio.
- La dificultad para responder a estas demandas de estudio de la gramática genera en Renata sensaciones de falta de control y de confusión, es decir, condicionan su percepción de éxito.
- En el entorno de la instrucción formal, tiene dificultad para reconocer como conocimientos lingüísticos sus conocimientos intuitivos de la lengua. Renata minusvalora sus conocimientos internos responsables de su fluidez verbal.

De acuerdo con el examen clasificatorio realizado por Renata para inscribirse en los cursos de E/L2 y con su rendimiento en el curso avanzado de español que sigue durante el proceso de recogida de estos datos, su competencia lingüística oral y escrita es muy satisfactoria. Por este motivo, con una mirada ingenua y sin prestar atención a su experiencia previa de aprendizaje, podría no entenderse su preocupación por el dominio de las reglas de gramática, incluso podría soslayarse esta cuestión o ser tratada con superficialidad, puesto que parece no interferir seriamente en el progreso de Renata. Sin embargo, es significativo que sea ese el aspecto que ella verbaliza cuando hace memoria de su experiencia previa de aprendizaje, espontáneamente, puesto que en la entrevista el tema surge por iniciativa de la investigadora.

Transcurridos varios meses del curso regular de L2, en una entrevista por tanto retrospectiva, en respuesta a la pregunta de la entrevistadora, Renata establece una comparación entre su aprendizaje social de la lengua y su aprendizaje formal. Su aprendizaje en el entorno social se activa a través de la interacción oral para responder a sus necesidades comunicativas en la L2. Es intuitivo y espontáneo (“salía como salía y, bien”, indica, E. 5-12-01: 2, 21), no implica preocupación ni requiere conocimientos conscientes de la lengua y en su reflexión queda vinculado a percepciones de satisfacción y logro por su habilidad comunicativa en la lengua meta (E. 5-12-01: 1, 30-31; E. 5-12-01: 2, 17-20).

Al articular su pensamiento en relación con la experiencia inmediata en el entorno académico, Renata valora la competencia oral que desarrolla en su aprendizaje social como la de una hablante “ingenua”. El contacto con el aprendizaje formal supone para ella tomar conciencia del error y de su desconocimiento de la gramática, por tanto, de la necesidad de conocerla explícitamente (E. 5-12-01: 1, 43-51). Frente a la espontaneidad y despreocupación características de su aprendizaje social, para Renata el aprendizaje en el ámbito formal implica preocupación y atención consciente para identificar las diferencias entre su propio discurso y el que desarrollan los hablantes de la lengua meta. Considera que esta atención a los aspectos formales define un aprendizaje de más calidad que su aprendizaje previo, sin instrucción formal, en el entorno social (E. 5-12-01: 2, 17-24).

A pesar del efecto benéfico que Renata reconoce a las clases del curso regular de L2 y al tratamiento integrado de los contenidos metalingüísticos (como puede verse en el siguiente apartado y al analizar más adelante su concepto de enseñanza efectiva), ella insiste en sus dificultades para dominar las reglas, en el valor de conocerlas como expresión de dominio de la competencia lingüística y en la infravaloración de los conocimientos intuitivos que son los que tiende a utilizar espontáneamente (E. 5-12-01: 1, 51-56).

Es interesante observar otro de los contextos (que se añade al de la comparación social) en el que ella percibe como carencia la falta de control sobre las reglas de gramática:

R.- [...] porque cuando, por ejemplo, estoy delante de dos o tres opciones me hago mucho más lío que si tengo que afirmar algo..., por ejemplo si tuviera que contestar a una prueba por mi cuenta quizá saldría, pero cuando me veo delante de la duda, me, me, me lío “puede ser así o puede ser de otra manera” [...] (E. 5-12-01: 1, 56-59).

Es decir, Renata requiere “las reglas” cuando necesita monitorizar o planificar sus producciones lingüísticas. En estos casos, sus conocimientos intuitivos no le aportan el control que ella exige de sus producciones. No es de extrañar, por tanto, que sea al reflexionar sobre su proceso de aprendizaje en el entorno académico, y, específicamente, en relación con situaciones que evalúan sus conocimientos de lengua y de gramática (ante un próximo examen del DELE, como es el caso en el momento en que tiene lugar esta entrevista), cuando Renata percibe esta “carencia”. En esas circunstancias siente ansiedad (“mucha inseguridad”, E. 5-12-01: 1, 61).

Esta sensación de duda e inseguridad es la que domina el discurso de Renata en torno al tema de la gramática durante la primera etapa del curso de español, se calma conforme avanza el semestre (6-11-00; 27-11-00) y reaparece meses después, como podemos ver en el siguiente fragmento, síntesis del pensamiento contradictorio que articula Renata cuando reflexiona sobre su proceso de aprendizaje de la L2:

R.- [...] no sé, tengo como contaminada la cabeza que si hubiera aprendido desde el principio la lengua, la, la gramática... me resultaría más fácil, porque controlaría mejor las cosas..., veo por ejemplo Mayca, que ha hecho más o menos eso ¿no?... y veo que, muchas veces, sabe mucho más las reglas y sabe mucho más donde emplear las cosas que yo..., yo muchas veces, como te he dicho, sigo haciendo porque me suena mejor, ella ya sabe ¿no?: qué es un condicional, qué es no sé qué, qué es no sé cuánto,

algunas veces me lo sé también, pero... resultaría una unión, creo, más, más provechosa..., yo creo que se quedó muy separado, ¿no?, aprenderlo de oído, como lo llamo yo, y luego aprender la, la gramática y, y volver a hablar..., entonces, no sé, me imagino si yo hubiera hecho todo junto, para mí sería mejor... y entonces cuando la gente empieza con las dos cosas juntas, yo creo que es más, más provechoso y mejor... (E. 5-12-01: 3, 4-13)

En el discurso de Renata persiste, tozudamente, la dualidad, la separación, entre conocimientos explícitos y conocimientos internos, la dificultad, por tanto, para reconocer sus conocimientos gramaticales intuitivos como conocimientos de la lengua y la gran importancia que concede al dominio de las reglas. Este planteamiento y su percepción de falta de control sobre su proceso de aprendizaje, que ella atribuye a su desconocimiento de la gramática explícita, la conducen a formular la creencia de que un aprendizaje efectivo de la L2 debe integrar desde sus inicios la atención consciente a los aspectos formales.

Nos parece significativo que al reflexionar sobre lo que es un aprendizaje provechoso Renata se inspira, una vez más, en los datos que le aporta sobre sus habilidades lingüísticas la interacción social con otros alumnos, en este caso a través de la comparación de inferioridad con una compañera de su misma nacionalidad, que sigue las clases de L2 en el grupo de nivel intermedio alto y que “sabe mucho más las reglas” que ella. Mientras que en relación con sus conocimientos de gramática, Renata establece con su compatriota una comparación de inferioridad, en relación con la destreza oral, se destaca como hablante de la L2 respecto al resto de sus compatriotas, alumnos también de los cursos de E/L2, y expresa su dominio mediante una comparación que afirma la percepción de su habilidad (“hablo mejor”, indica, E. 5-12-01: 3, 49-52).

La referencia de Renata como hablante competente es dominar la lengua como el hablante nativo. Según la hipótesis propuesta por Bailey (1983), sus propias metas y su autoexigencia (E. 5-12-01: 3, 40-47.53-57) activan su ansiedad, que se agudiza en el aula de L2 por la competitividad que genera la comparación con otros alumnos en los que percibe un mayor dominio de la subcompetencia gramatical o la propia comparación con su imagen de hablante ideal.

En el diario y en las entrevistas realizadas a lo largo del semestre, Renata no vuelve a formular explícitamente la contraposición entre su desconocimiento de la gramática y su dominio de la destreza oral y, sin embargo, el pensamiento que articula respecto a la experiencia de aprendizaje inmediata está profundamente condicionado por estas percepciones, como puede verse, seguidamente, al analizar la posición que adopta su pensamiento en el entorno de la gramática y, especialmente, a través de las huellas discursivas que son expresión de esa dualidad.

### **5.1.2. Metacognición y autopercepción. El entorno de la gramática**

En el entorno de las tareas de clase centradas en los contenidos metalingüísticos, Renata va a hacer referencia a los aspectos que facilitan o dificultan su aprendizaje, entremezclándolos en un mismo contexto o en una misma entrada de su diario de aprendizaje, pues junto a sus dificultades suele hacer referencia a los recursos que le ayudan a superarlas. Algunas de sus

inquietudes en torno al tema de la gramática están en estrecha relación con su percepción de “vacío” en su proceso de aprendizaje previo, sin instrucción formal.

El pensamiento de Renata en el entorno de la gramática expresa dos posiciones bien diferenciadas a lo largo de su proceso de aprendizaje de la lengua. En la primera parte del curso domina su percepción de ansiedad ante factores de dificultad activados por la aprensión que le produce su desconocimiento de la gramática y las limitaciones de su agenda para dedicar tiempo a su estudio. Pasadas las primeras semanas del curso, en las entradas de su diario Renata deja constancia de su experiencia motivadora en relación con las actividades de gramática y, en consecuencia, de su percepción de logro en este entorno.

En la entrada de su diario del segundo día de clase (23-10-00), Renata nombra lo que representa para ella un factor de ansiedad en la primera fase del curso: su desconocimiento de “las reglas” y la inseguridad que le produce no tener conocimientos conscientes para monitorizar sus producciones lingüísticas. En el escenario de la clase, esta inseguridad se concreta en otros aspectos que también percibe como fuente de ansiedad: el ritmo excesivamente rápido en la gestión de las actividades (23-10-00, 25-10-00; E. 1ª, 10-11-00: 2, 21) y la acumulación de material y contenido sin poder dedicar tiempo a su estudio (23-10-00, 30-10-00, 6-11-00, 8-11-00; E. 1ª, 10-11-00: 2, 20-25)

Introducimos, a continuación, la entrada que Renata escribe el segundo día de clase, porque es representativa del discurso que construye, los primeros días de clase, cuando expresa sus dificultades en relación con la gramática:

Las reglas, todavía no son bien conocidas por mí. Reconozco que tengo que estudiar más este contenido. Estas dificultades, me hacen sentir, por veces, que la profesora P va muy rápido. Entretanto, eso no parece ser algo de todos los alumnos, sino mas bien algo personal. Percibo que necesito llegar a casa y organizarme, repasar lo que hemos visto en clase, caso contrario me siento perdida y con la sensación de que tantas fotocopias me ahogan. No puedo permitirme el acumulo de material sin estudiarlo, pues me da la sensación que estoy perdida. Por supuesto hay días que no logro realizar las cosas da forma que me gusta. Muchas veces tengo que dar prioridad a otros estudios [...] (23-10-00)

En esta entrada, Renata condensa sus preocupaciones de aprendiente respecto al curso de español, por eso comentamos con cierto detalle las percepciones que expresa en ella.

En primer lugar, para el analista son significativos los datos que le aporta la comparación de esta entrada del diario de Renata con las entradas que escriben otras alumnas ese mismo día: como si hubieran asistido a clases diferentes, para Ada (23-10-00) y Marina (23-10-00) esta clase es un ejemplo de clase divertida, en sus entradas del diario describen los aspectos motivadores y lúdicos de las actividades y expresan su valoración positiva del enfoque dado a los contenidos o del trabajo en grupos. Curiosamente, Ada, a quien no le gusta aprender la L2 a través de la gramática, sino globalmente, se remite con frecuencia en sus entrevistas a esta clase en que se aborda por primera vez el tema gramatical como paradigma de cómo le gusta aprender. Son datos elocuentes del dinamismo de los procesos de aprendizaje de la L2,

que difícilmente emergen a la superficie y que, sin embargo, determinan el desarrollo del proceso personal y del proceso de las clases.

Frente a las percepciones positivas de sus compañeras, para Renata, sin embargo, se impone sobre otras valoraciones su percepción de inseguridad. Al igual que hace en torno al desconocimiento de las reglas de gramática (E. 1ª, 10-11-00: 1; 26-32), como se ha visto en el apartado anterior, también se compara con sus compañeros en relación con el ritmo (“eso no parece ser algo de todos los alumnos, sino mas bien algo personal”) y en otras intervenciones (E. 1ª, 10-11-00: 1, 43-51) en las que dialoga con la entrevistadora sobre el factor edad, Renata, que reconoce en la relación con los compañeros una fuente de aprendizaje, pone también de relieve las diferencias que percibe respecto a ellos: tienen menos edad y una actitud diferente ante la clase (“otro ritmo”).

En relación con el ritmo, Ada y Marina no hacen este día (23-10-00) referencia a ese factor. Aurore sí lo alude directamente (23-10-00) e indica que en la segunda hora de clase, que es a la que ella asiste en esa jornada, percibe muchos cambios de actividad y mucha rapidez en la realización de las mismas (para ella es negativo un ritmo excesivamente rápido). En cambio, Colette considera que la rapidez en el ritmo dinamiza la clase y estimula la atención de los alumnos (E. 1ª, 24-11-00: 2, 18-28). La profesora expresa su percepción de que el ritmo del trabajo en grupos es más lento que el de otros alumnos de ese mismo nivel en cursos precedentes (P, Informe 6-11-00), pero también considera que el ritmo de la clase es muy rápido, porque no tiene aún suficientes referencias sobre las necesidades reales de los alumnos en relación con este aspecto y, ante la duda, considera preferible el dinamismo que aporta un ritmo rápido (6-11-00, 8-11-00).

Son datos que expresan la pluralidad de percepciones que confluyen en el aula y la complejidad a la que se enfrenta el profesor a la hora de planificar las clases y de tomar decisiones en el aula de L2.

En cuanto a la expresividad de las imágenes que utiliza Renata para formular su percepción de ansiedad (que contienen cierto cariz dramático por su alusión a la ausencia de referencias o de aire para respirar que expresa al percibirse “perdida” y con sensación de “ahogo”), podemos decir que es indicativa de que para ella el desconocimiento de la gramática y su falta de control sobre el ritmo y la cantidad de contenidos son aspectos relevantes (Allwright y Bailey 1991) en la primera parte del curso.

Es sintomático que Renata cuando alude al papel que juega su lengua materna en el aprendizaje de la L2, insistimos que en el entorno formal, lo introduce como una dificultad; no considera la proximidad de las dos lenguas como una estrategia de ayuda, sino como un factor de confusión que le impide distinguir formas y significados entre las dos lenguas (E. 2ª, 1-12-00: 3, 8-9; E. Final, 6-3-01: 1, 52-54). En lugar de reconocer que a esta semejanza se debe el desarrollo de su competencia comunicativa en la L2 sin necesidad de instrucción formal, Renata considera una especie de “fraude” hablar el castellano “sin saberlo” (E. 5-12-01: 3, 15-25).

En el análisis de necesidades que Renata hace a través de las entradas de su diario, se propone contrarrestar estas dificultades mediante la planificación de su aprendizaje (organizarse y “repasar”, 23-10-00) e indica que no hacerlo es precisamente lo que provoca su inseguridad (“caso contrario me siento perdida”). Renata asume sus responsabilidades como aprendiente y expresa su necesidad de compromiso con una de las ayudas que considera esenciales para su progreso: estudiar (23-10-00, 15-11-00, 22-11-00). Sin embargo, en este segundo día de clase al que nos estamos refiriendo, ya advierte de su temor a no poder responder a esta demanda, porque otras prioridades se anteponen al “estudio” del español e insiste más adelante, con mayor rotundidad, en que no puede dedicar a la L2 el tiempo de estudio que Renata se exige a sí misma para sentirse satisfecha (15-11-00).

En su primera entrevista, incide en este aspecto (E. 1ª, 10-11-00: 1, 52-2, 12) y expresa la tensión entre su interés por el aprendizaje de la L2 y la dificultad para invertir en ello la energía que exige, a su juicio, una tarea bien hecha (“me gusta hacerlo y hacerlo bien”, pero “hay que dedicarse”), ya que la prioridad que concede a su tesis doctoral relega su aprendizaje del español a un “segundo plano”. Renata reflexiona desinhibidamente sobre este tema en la entrevista y, sin embargo, en el escenario de la clase, le produce tensión (E. 1ª, 10-11-00: 2, 23-26), no encuentra como alumna el modo de integrar en sus planes y en su agenda su aprendizaje de la L2.

Estas dificultades de las que Renata quiere dejar constancia expresa en relación con sus prioridades condicionan su proceso de aprendizaje de la lengua en el contexto de la clase formal. El hecho de que lo preanuncie el segundo día de clase, así lo hace prever. Renata advierte a su audiencia de la contraposición entre como le gusta hacer las cosas y “como a lo mejor las tenga que hacer” (15-11-00) y, por tanto, de los efectos que ella considera perjudiciales para su aprendizaje.

En la entrevista final (E. Final, 6-3-01), al hacer balance del curso, alude de forma secundaria al tema de la cantidad de contenidos como algo ya relativizado.

Cuando se plantea cómo aprende mejor, Renata lo tiene claro, lo que estimula más su percepción de logro son las correcciones, los ejercicios (término que Renata intercambia con el de actividades en general), los resúmenes que hace la profesora y la explicación de dudas (30-10-00, 6-11-00; E. 1ª 10-11-00: 2, 26-30), que le resultan “muy interesantes” e incentivan, sin ningún género de duda, su sensación de progreso: las cosas “se van poniendo más claras”, indica, 30-10-00; “es como más aprendo” (E. 1ª 10-11-00: 2, 26-30). Es evidente que, en este entorno de la gramática, Renata se siente, también, motivada

Aunque en algunas entradas de su diario, Renata se queja del ritmo excesivamente rápido de las clases, reconoce que la diversidad de actividades les aporta dinamismo (25-10-00) y expresa que la variedad de los temas y de la forma de presentarlos es otro de los aspectos que estimula su aprendizaje.

Un factor importante para superar las dificultades y para permanecer en el curso de E/L2, a pesar de la dedicación que le exige su tesis doctoral, es la motivación integradora de Renata (de acuerdo con la distinción de Gardner 1985 entre motivación integradora e instrumental), que sustenta su deseo de aprender, sus actitudes positivas hacia la situación de aprendizaje y hacia la interacción social con los hablantes de la lengua meta. Considera que las clases de castellano ofrecen un aprendizaje de calidad y ella no quiere perder esa oportunidad. Aunque, en sus circunstancias, sería más cómodo abandonar las clases, no desea renunciar a la satisfacción personal que le produce tener un dominio mayor y más completo de la L2 (E. Final, 6-3-01: 2, 1-13).

Teniendo en cuenta los datos analizados hasta aquí, podemos concretar en los siguientes los aspectos que provocan la percepción de ansiedad de Renata:

- el desconocimiento de las reglas,
- la confusión entre el castellano y el portugués por su semejanza,
- el ritmo excesivamente rápido en la gestión de las actividades,
- la acumulación de material y de contenido,
- no disponer de tiempo para estudiar ese contenido.

Las estrategias de planificación y control de su aprendizaje que Renata considera efectivas para contrarrestar estas dificultades son: la organización personal, el repaso de lo trabajado en clase, hacer los deberes, estudiar. No responder a este plan aumenta su ansiedad.

En coherencia con los datos aportados en relación con sus percepciones en el entorno de la gramática, como mejor aprende Renata, en la clase de L2, es a través de:

- Las correcciones, los ejercicios, los resúmenes que hace la profesora, las discusiones en torno a la gramática y la explicación de dudas.
- La variedad de los temas y del modo de presentar esos temas; porque aporta dinamismo al proceso de aprendizaje y es para ella la cara positiva del ritmo rápido de las clases.

Conforme avanza el curso regular de L2, en las entradas del diario de Renata van emergiendo, de forma dominante, su aprecio y valoraciones positivas hacia las actividades de gramática, sobre todo, a partir de la segunda quincena de noviembre (transcurrido el primer mes del curso), apenas aludirá ya a la confusión o a la cantidad de contenido y sí a los aspectos positivos, en términos, fundamentalmente, de novedad y rentabilidad comunicativa de los contenidos metalingüísticos. Curiosamente, y de acuerdo con el plan de clases de la profesora, los contenidos aportados al aula antes de ese momento (el relato en pasado, el debate o la organización del discurso, por ejemplo) y la orientación dada a esos contenidos no son, objetivamente, menos novedosos o menos útiles que los que reciben estas valoraciones en el diario de Renata. Luego, otros factores inciden para suscitar esta nueva percepción.



El paso del tiempo, el mayor conocimiento de la profesora y de los compañeros, la familiarización con el enfoque del curso y la progresiva y previsible adaptación del ritmo de la profesora al ritmo del grupo, son elementos que, sin duda, estimulan la capacidad de los alumnos y, en concreto, la de Renata para captar y acoger con satisfacción los contenidos percibidos como nuevos y útiles.

Por tanto, en progresión paralela al avance del curso, Renata reconsidera su posición respecto a los contenidos metalingüísticos, en cuyo entorno describe su estado óptimo de aprendizaje. En su discurso, ocupa un espacio central y significativo la percepción de una atmósfera agradable de trabajo:

La clase sigue con un ritmo agradable y un buen clima de trabajo. La gente me parece interesada, hacen preguntas y demuestran sus dudas. Percibo mucho respeto de parte de P con relación a las dudas de los alumnos, así como también con relación a sus posiciones. Yo, de mi parte, voy comprendiendo mis fallos a través de las explicaciones de la profesora y eso me resulta bastante positivo. (6-11-00)

Es significativo el vínculo que establece Renata entre “las dudas”, el “buen clima” y las actitudes de alumnos y profesora. Es decir, Renata formula en el entorno de la gramática su receptividad (Allwright y Bailey 1991) hacia la profesora (como profesional y como persona), hacia los compañeros (de quienes hace valoraciones positivas), hacia sí misma como aprendiente (que aprende de sus propios fallos), hacia los contenidos y hacia el método. Es decir, los factores que integran la receptividad de los alumnos hacia su experiencia de aprendizaje de la lengua (que de acuerdo con Allwright y Bailey 1991 son: atención, ansiedad, competitividad, autoestima y motivación) encuentran su equilibrio para Renata en el entorno de las tareas de gramática.

El giro que da el pensamiento de Renata en relación con los contenidos gramaticales y léxicos y, en concreto, respecto a la “preocupación” por su desconocimiento de las reglas queda resumido con claridad en la siguiente entrada de su diario:

Luego pasamos a la utilización de ser y estar, un paso más para saber correctamente sus usos. Confeso que todavía no soy capaz de saber todas las reglas, aunque en general utilice bien estos verbos. Avanzamos en nuestros estudios con la utilización de verbos como llevar, tener, etc... en la descripción de personajes. Para mi eso fue algo nuevo y que me gustó mucho pues creo que es muy utilizado en las conversaciones. También el ejercicio que hicimos fue divertido y ayudó el aprendizaje, al menos en mi caso. (27-11-00)

Es decir, Renata es capaz de percibir la subsidiariedad de los aspectos formales respecto a la comunicación, de relativizar su desconocimiento de las reglas, valorar la dimensión lúdica de las actividades y su propio logro como aprendiente. En otras entradas de su diario insiste en este tipo de valoraciones (22-11-00, 29-11-00, 8-1-01, 10-1-01) y en la expresión de su propia receptividad y la de los demás (“Me siento interesada”, escribe, y percibe a las personas “interesadas y motivadas”, 10-1-01).

Renata define el papel que debe jugar la gramática, subsidiario de la comunicación, cuando define qué entiende por una enseñanza efectiva de la

L2. Para ella, el núcleo de una enseñanza efectiva es la interacción oral significativa y en torno a ese núcleo adquiere sentido la gramática:

R.- {una enseñanza efectiva es} [...] hablar, pero hablar de cosas significativas, no sé si me explico... y luego mezclar con eso la, la gramática, no dejarla después, ni ponerla solamente cruda ((risas))... y vestida, pero junto con todo eso ¿no? [...] (E. 5-12-01: 4, 17-19)

Es decir, la gramática adquiere su sentido en la clase de lengua como componente de un conjunto significativo de contenidos y destrezas. Con su propia terminología, Renata describe, intuitivamente, los presupuestos de la perspectiva pragmática del aprendizaje de la lengua y expresa la carencia de presentar la gramática sin contextualizar (“no dejarla después ni ponerla solamente cruda”, sino “vestida”) y el estímulo que representa para ella que sea un elemento más entre otros del proceso de aprendizaje. Renata considera un incentivo para su progreso la percepción del equilibrio entre los diferentes componentes del proceso (“a mí me ayudó mucho”, E. 5-12-01: 19-24).

Para otras alumnas, el tratamiento contextualizado de los conocimientos metalingüísticos está entre los aspectos más significativos de su aprendizaje en el curso regular de L2. Es el caso de Marina, que comentamos con detalle al analizar los datos aportados por esta alumna, y también es un aspecto muy significativo en el proceso de aprendizaje de Claude (E. Final, 2-3-01: 1, 34-2, 13).

Renata, como se ha indicado, considera la contextualización de los conocimientos metalingüísticos entre los ingredientes que conforman una enseñanza efectiva. Para ella, la gramática debe formar parte, como un componente más, de un conjunto significativo de contenidos y destrezas.

Para Claude, es el aspecto más relevante de su aprendizaje en el curso regular de L2 (haber aprendido a “utilizar las reglas en un contexto”, expresa), hasta el punto de suponer para ella la adquisición de una estrategia con la que va a reorientar su modo de aprender lenguas u otras materias, una nueva forma de aprender, basada en la comprensión (“no aprender lo máximo de memoria, sino menos pero en un contexto, más asimilar y pensar”, E. Final, 2-3-01: 1, 34-2, 13). Claude hace extensivo este mismo logro a los conocimientos léxicos.

En el siguiente apartado, en el que se va a tratar el tema de los conocimientos orales, se retoma la secuencia en la que Renata expresa cuál es su concepción de una enseñanza efectiva y se analizan con más detalle sus declaraciones en relación con la interacción oral.

En cuanto a los conocimientos léxicos, Renata, con frecuencia, hace referencia al aprendizaje de “expresiones”, pero es un término que ella utiliza indistintamente para aludir al léxico, a la gramática o incluso a una actividad (“expresiones auditivas”). De los datos analizados, podemos extraer la conclusión de que valora, sobre todo, el aprendizaje de unidades léxicas que percibe comunicativamente rentables (22-11-00, 11-12-00, 13-12-00, 27-11-00). Destaca su motivación y percepción de progreso en relación con el aprendizaje de expresiones idiomáticas (22-11-00, 13-12-00). Esta expresión de su motivación es coherente con el criterio que para ella mide su progreso

como hablante competente de la lengua meta: la capacidad para captar el sentido del lenguaje coloquial que utilizan los hablantes nativos de la L2 (E. 5-12-00, 2, 47-56).

Antes de concluir este apartado, nos parece de interés hacer algunas consideraciones sobre la organización discursiva del pensamiento de Renata en el entorno de la gramática, porque aportan información sobre sus propias creencias. Hay algunos datos significativos sobre la posición que adopta su pensamiento, relacionados con su inclusión o exclusión del grupo (también con su identificación con la profesora, aspecto éste último que se verá en el apartado dedicado a la pluralidad de papeles de profesor y alumno).

Renata se compara con los demás alumnos y expresa sus diferencias con ellos, como se ha señalado, en relación con los conocimientos metalingüísticos, con el ritmo y con el factor edad (E. 1ª, 10-11-00: 1, 43-51). Hace una valoración positiva de la aportación humana e intelectual de la relación con los demás aprendientes, pero domina la referencia a ellos como “la gente” y rara vez como “compañeros”.

En su discurso, son muy abundantes las valoraciones del proceso de aprendizaje en el aula en relación con los demás alumnos, implicándose en la evaluación de la actitud de los aprendientes, pero distanciándose de los juicios que emite al referirse a ellos con términos como “las personas” o “la gente” (6-11-00). También se diferencia del grupo, en esta misma entrada del diario, al evaluar la posición de la profesora respecto a los demás alumnos. Renata se distancia de la escena, adoptando el papel de observadora (así, percibe la actitud de la profesora respecto a “las dudas de los alumnos”). Vuelve a implicarse para expresar su propia percepción de motivación.

En las entradas en las que Renata expresa su motivación ante el aprendizaje de contenidos nuevos y de uso frecuente, una vez más, se implica en la evaluación de los alumnos (“este ejercicio parece ‘enganchar’ a la gente”; “por eso la gente está tan inquieta”; “mis compañeros me parecen un tanto inquietos y charlatanes”; “las personas parecen interesadas y motivadas”), pero se excluye o diferencia del grupo, refiriéndose a ellos como “la gente” (22-11-00 y 8-1-00), “las personas” (10-1-01) y una vez como “mis compañeros” (8-1-01). A pesar del distanciamiento que, con frecuencia, practica Renata cuando evalúa la actitud de los alumnos, el hecho mismo de expresar estas evaluaciones refleja, sin duda, su propio pensamiento sobre los temas y comportamientos que evalúa y en los que fija su atención.

### **5.1.3. Conocimientos orales y pensamiento fluctuante de Renata**

Acabamos de ver en el apartado anterior que, para Renata, la gramática en la clase de L2 adquiere sentido contextualizada como un componente del proceso de aprendizaje que tiene como meta central la comunicación. Esta visión es coherente con la satisfacción que suscita en ella la percepción de la novedad y rentabilidad comunicativa de los contenidos. Cuando su pensamiento se sitúa en el ámbito de la comunicación oral, este tema tiene para ella la mayor prioridad: a la interacción oral dedica el mayor espacio de su reflexión y en su

entorno, no duda en vincular progreso en el aprendizaje y “hablar”, término con el que ella, al igual que las demás alumnas objeto de nuestra investigación, conceptualiza la interacción oral. Sin embargo, en determinados contextos, tiene dificultad para vincular de forma explícita conocimientos metalingüísticos y progreso en la destreza oral o para reconocer que la interacción oral en la lengua meta es en sí misma aprendizaje de la L2, propiedad que sí reconoce, en cambio, a la subcompetencia gramatical. A través de los datos que estudiamos a continuación, se pueden apreciar estas oscilaciones del pensamiento de Renata.

Analizamos, en primer lugar, cómo define Renata los conocimientos orales y, posteriormente, estudiamos su pensamiento fluctuante en relación con este tema. En este apartado nos centramos, esencialmente, en los conocimientos orales de Renata como destreza; al tratar el tema de la interacción, se aportan más detalles sobre su visión del acto comunicativo.

Retomamos aquí, ampliada, la secuencia con la que se ha cerrado el apartado anterior, porque en ella define Renata cómo entiende la interacción oral en la clase de L2, interacción que ella asocia, partiendo de su experiencia como alumna, con su visión de una enseñanza efectiva. Esta es su respuesta a la pregunta de la entrevistadora sobre qué es para ella una enseñanza eficaz de la L2:

R.- ... qué es enseñar... bueno, yo pienso que es, no sé, lo primero que me ocurre es ponernos a hablar, ¿no?... y eso es ayuda mucho, nos pone en, en comunicación, nos vamos conociendo..., aaa, las experiencias personales para mí son muy significativas, porque conjugas ¿no? que no, no se quede en vacío la lengua ¿no?, va saliendo cómo es un país o cómo son las personas, los temas que te involucras... y entonces, hablar, pero hablar de cosas significativas, no sé si me explico... y luego mezclar con eso la, la gramática, no dejarla después, ni ponerla solamente cruda ((risas))... y vestida, pero junto con todo eso ¿no? [...] entonces, creo que la enseñanza va por ahí ¿no?, que no sea algo vacío, que sea algo que tenga significado, por lo menos para mí, si es algo tonto, torpe o no sé qué, no..., pero si me engancha el tema o si voy a hablar, no sé, de mí misma o de mi país o... eso entonces como que tiene más sentido, no es hablar por hablar, sino hablar de lo que sabes, lo que pasa es que vas a hacerlo en otra lengua ((risas))..., yo creo que eso... (E. 5-12-01: 4, 13-19.27-31)

En estas declaraciones Renata deja muy claro que el componente central de una clase efectiva de lengua es la interacción oral significativa. Para ella, “hablar” no tiene sentido como mera práctica de la lengua, ajena a los intereses y vivencias de los alumnos, que equivaldría a dejar la lengua “en vacío” o sería representativo de una enseñanza “torpe”. Renata considera que lo que otorga sentido a la interacción en el aula es:

- que tenga una base experiencial, en coherencia con los principios de la enseñanza comunicativa de la lengua, centrada en los intereses del alumno (Martin Peris 2000, Richards y Rodgers 1986);
- que se integre en sus propios esquemas de conocimiento (que ella expresa como “no es hablar por hablar, sino hablar de lo que sabes”), de acuerdo con los principios que propugnan una teoría efectiva de la comunicación, tal como los expresan Cook (1989) y Sperber y Wilson (1986);

- que tenga sentido en sí misma, es decir, que recree una comunicación auténtica “en otra lengua”.

Por tanto, para Renata, una enseñanza efectiva de la L2 permite experimentar el acto docente como “operación comunicativa” desarrollada en la lengua meta (Llobera 1995b), que cumple en el aula, consecuentemente, sus funciones como instrumento de comunicación e interrelación.

Renata considera que la lengua meta, en la clase de lengua, es un medio de cohesión (E. 2ª, 1-12-00: 1, 42-44), aspecto que ella vincula con la atmósfera afectiva; de ahí que el tema de los conocimientos orales reaparezca en el apartado dedicado al tema de atmósfera afectiva y motivación (5.1.5.2).

De la intervención de Renata podemos extraer otros datos elocuentes sobre el papel que otorga a la interacción oral en la clase de L2:

- Es el núcleo que da sentido e integra los demás contenidos y destrezas.
- Una interacción oral significativa se construye en torno a tres pilares: las relaciones interpersonales entre los alumnos, el intercambio de experiencias y puntos de vista en torno a temas interesantes para los aprendientes y poder llevarla a cabo “en otra lengua”.

Esta idea es expresada tanto por Ada (E. Final, 22-3-02: 5, 28-36, y en otras secuencias) como por Marina (en su diario, 29-11-00 y a lo largo de las entrevistas, E. 2ª, 19-1-01: 3, 47-55). Para las tres alumnas, la experiencia más significativa de la comunicación en la clase de lengua, con diversidad de matices, como se indica en el análisis específico de cada alumna, gira en torno a los tres componentes que nombra Renata.

Podemos matizar los datos hasta aquí analizados, añadiendo que el entorno que reúne para Renata las condiciones para una experiencia óptima de aprendizaje es el de la interacción oral en grupo de cooperación (E. Final, 6-3-01: 3, 14-24).

Renata describe en la intervención en la que caracteriza qué es una enseñanza efectiva de la lengua los rasgos propios de una enseñanza-aprendizaje comunicativos y asocia su descripción a la clase de P (E. 5-12-01: 4,19-27). En esta descripción coinciden con ella, también, Marina y Ada, para quienes el aprendizaje significativo de la lengua tiene lugar a través de la interacción. Marina contrasta el aprendizaje de la L2 de su experiencia previa en la universidad, centrado en la lengua y con una finalidad instrumental (la meta es “acceder al oral de literatura”), con el aprendizaje en el curso regular de L2, cuya finalidad es la comunicación (sirve “para comunicar”, E. Final, 23-2-01: 6, 9-17). Ada destaca como aspecto muy relevante del curso regular la interacción entre alumnos de diferentes lenguas y culturas en torno a temas muy diversos, en otra lengua (E. Final, 22-3-01: 5, 28-36). También para Colette, como puede verse en el capítulo de resultados, la característica específica de la clase de L2 del curso regular, que ella valora muy positivamente, es la comunicación (E. Final, 26-1-01: 2, 54-56).

Podemos inducir, de los datos aportados en la secuencia analizada, que, para Renata, las correcciones y los ejercicios, los aspectos a los que ella otorga tanto valor para su progreso en el dominio de la L2, no tendrían sentido (quedarían “en vacío”), si no están integrados en ese conjunto significativo. De hecho, en esta intervención retrospectiva y espontánea, al expresar su pensamiento no los nombra en primer lugar (E. 5-12-01: 4, 26-27).

El pensamiento de Renata expresa una secuencia coherente entre su motivación ante la percepción del tratamiento comunicativo de los contenidos metalingüísticos, su concepción de una enseñanza efectiva y su concepto de éxito en el aprendizaje de la L2. Reproducimos, a continuación, la secuencia en la que expresa su concepto de éxito, porque aporta datos significativos sobre su pensamiento en relación con sus conocimientos orales y sobre su pensamiento fluctuante como aprendiente:

E.- ... ¿y qué es para ti, ya en términos generales, tener éxito en el aprendizaje de una lengua?...

R.- ... poder comunicarme con ella ¿no?, hacer con que la gente me entienda, entender a la gente, saber las expresiones lo más cotidianas posible que la gente utiliza, para quedarme al día con la conversación [...] porque es, a mí, que trabajo con la palabra, es donde sale más la emoción, entonces si puedo yo hacer lo mismo, que puedo expresarme a mí misma de alguna manera parecida, a mí me parece que es bastante positivo, no sé si te contesto...

E.- ... sí...

R.- ... pero es algo así, que a mí me importa bastante, me llama la atención, entonces intento... aprenderlo y utilizarlo, y ahí entonces es cuando considero que puedo tener más éxito...

E.- ... sí...

R.- ... no es tanto hablarlo lo correcto, lo..., pero más las expresiones, lo del día a día, [[dominarlas]] [...] (E. 5-12-01: 2, 47-50.54-61)

Renata expresa una visión eminentemente comunicativa del éxito en el aprendizaje de la lengua (“poder comunicarme con ella”) y, de forma coherente con ese enfoque, relativiza los aspectos formales respecto a la comunicación (“no es tanto hablar lo correcto”, sino “lo del día a día”). Parece haber una inconsistencia, sin embargo, entre la concepción comunicativa que expresa Renata sobre qué es tener éxito en el aprendizaje de la lengua y la ansiedad que, en determinadas circunstancias, le produce la preocupación por el dominio de los aspectos formales (como se ha visto al analizar su experiencia previa y los datos relativos a su primera etapa del curso regular de E/L2).

En esta secuencia, Renata deja en su reflexión indicios de su pensamiento fluctuante que nos remiten a su elección de diferentes discursos, dependiendo de la situación. Ella expresa su concepción comunicativa del éxito en el aprendizaje de la L2 en referencia al uso satisfactorio que hace de la lengua meta en el ámbito profesional y, en general, en el entorno social. Es decir, cuando Renata define el éxito como capacidad para entablar contacto con los hablantes de la lengua meta y no como dominio del sistema formal, en esta situación, expresa su pensamiento con un discurso que relaciona sus ideaciones con la percepción de su competencia oral en el desarrollo de su actividad profesional (porque “a mí, que trabajo con la palabra, es donde sale más la emoción”) y en la interacción con la comunidad de hablantes de la L2 (“la gente”).

A esta perspectiva comunicativa del éxito queda vinculada, por tanto, la percepción motivadora de Renata sobre los conocimientos de gramática como fuente de recursos para fomentar su capacidad de comunicación en la L2 (tal como se ha indicado en el apartado anterior, dedicado al entorno de la gramática, y reafirmado en la secuencia analizada).

Sin embargo, cuando Renata expresa su pensamiento en relación con el ámbito académico y formal y, de forma específica, en relación con la evaluación de su competencia lingüística, decrece significativamente el valor que otorga al dominio de la destreza oral como expresión de su competencia en la L2 y reincide, en esta entrevista retrospectiva (E. 5-12-01), en las mismas ideas de su primera entrevista (E. 1ª, 10-11-00). Estas ambigüedades quedan patentes en las dudas que expresa sobre su propia capacidad para obtener el diploma superior del DELE cuando enfrenta la idea de presentarse al examen que revalida ese nivel:

R.- [...] no sé tengo como miedo, X “¿y ahora me voy a sacar este examen del Cervantes del superior?, no, me voy a hacer el, el otro, el que ya no sé como...”

E.- ... el básico...

R.- ... el básico, digo, porque, qué, qué, cómo puedo, bueno, bueno, quizá hable, pero hablar no es... y vuelvo a lo mismo, siempre estoy dando vueltas... (E. 5-12-01: 3,34-39)

Reaparece en esta secuencia la amenaza de la falta de dominio de los aspectos formales, a la vez que la percepción de ansiedad en los mismos términos que cuando reflexiona sobre su experiencia previa. De nuevo, Renata, cuando sitúa su pensamiento en el ámbito formal, infravalora su dominio de la destreza oral (“hablar no es...”) hasta contradecir su concepto de éxito. Ella misma reconoce que es una idea obsesiva (“vuelvo a lo mismo, siempre estoy dando vueltas”). El discurso que expresa su pensamiento, en esta situación, se aproxima más al de la aprendiente que se enfrenta a las exigencias y especialización lingüística que requiere el ámbito académico.

Renata obtuvo el Diploma Superior de Español con puntuaciones altas en todas las pruebas. En los cursos de español, sus calificaciones son excelentes. La desproporción que representa su percepción de inseguridad sólo puede comprenderse en relación con su experiencia previa. Estas inconsistencias son reflejo de la dicotomía que Renata establece entre el aprendizaje social de la L2 y su concepción de la lengua como sistema formal, cuyo dominio es garantía de éxito. Remiten también al carácter contextual de sus ideaciones (de acuerdo con los principios propuestos por Benson y Lor 1999).

El pensamiento fluctuante de Renata en relación con los conocimientos orales se hace evidente también en la contraposición que establece su pensamiento entre las actividades que la motivan y aquellas con las que aprende más. Vamos a fijarnos en dos intervenciones, una de ellas citada previamente, al hablar de las dificultades en torno a la gramática, representativas de esta contradicción.

Renata contrapone, en la primera intervención, lo que le gusta, la interacción oral en torno a un tema de debate, y aquello con lo que aprende, las explicaciones de gramática:

R.- ... pues a mí me gustan los debates, veo que moviliza a la gente, pero no sé si es donde más aprendo ¿no?, sino si más aprendo haciendo los ejercicios o corrigiendo las cosas [...] (E. 1ª, 10-11-00: 2, 15-16)

En la segunda intervención, que sigue a continuación, atenúa la contraposición de la primera, porque expresa su aprecio y valoración positiva (mediante los términos “gustar” e “interesante”, repetido dos veces) hacia los aspectos que más asocia con su percepción de logro (la explicación de dudas):

R.- [...] aprendo bastante con los ejercicios, con las correcciones ¿no?, y con las discusiones estas que envuelven la gramática ¿no?, porque salen dudas muy interesantes me parece a mí ¿no? de nuestros, de nuestros compañeros, mis compañeros de clase... salen dudas muy interesantes... entonces cuando tú empiezas a explicar las dudas y eso a mí me gusta, es como más aprendo, puede no ser lo más interesante de la clase, que los debates sean más, pero el aprendizaje creo que es mejor cuando los ejercicios, los errores... mirar todo eso ((risas))... hay que hacerlo así, no sé si hay otro remedio ((risas))... (E. 1ª, 10-11-00: 2, 26-33)

Sin embargo, aunque Renata expresa la motivación que el tratamiento de los aspectos formales supone para su percepción de progreso, acaba su intervención con la contraposición inicial. No puede conceder a “la explicación de dudas”, tan valiosa para ella, el rango explícito de “lo más interesante” ni a la interacción oral el de “enseñarle” lengua. Las valoraciones contradictorias de Renata son expresión de su dificultad para identificar, en determinados contextos, progreso y destreza oral, mientras que sí relaciona, en esos mismos contextos, progreso y atención a la dimensión lingüística formal. Estas contradicciones confirman la dicotomía que expresa el pensamiento de Renata, que identifica más fácilmente conocimiento con gramática explícita y disocia conocimiento e interacción oral.

En otras declaraciones relativas al entorno de la interacción (apartado agentes e interacción, 5.1.5.4), Renata establece la relación explícita entre progreso en el aprendizaje de la lengua y participación activa en la interacción oral (E. 2ª, 1-12-00: 1, 7-15). No insistimos más en que el pensamiento fluctuante de Renata atraviesa su discurso sobre el aprendizaje de la L2.

#### **5.1.4. Percepción de Renata sobre el tratamiento del error**

La conciencia sobre el error es para Renata, tal como se ha visto en el apartado dedicado a su experiencia previa, el aspecto que destaca como diferencia específica entre su aprendizaje social y su aprendizaje formal (E. 5-12-01: 1, 43-45). Renata expresa valoraciones muy positivas en relación con las correcciones (término que en su discurso forma una constelación terminológica con los ejercicios y la explicación de dudas), porque conllevan el desarrollo de sus conocimientos metalingüísticos (23-10-00, 29-11-00, 6-11-00, 13-11-00, 20-11-00), a los que atribuye el efecto benéfico de incrementar sus capacidades comunicativas (fomentan la “utilización de expresiones”, 27-11-00 o enriquecen su “forma de hablar”, 11-12-00). Es la actividad que considera



más útil para desarrollar su percepción de progreso, como se indica en el apartado de metacognición y autopercepción (5.1.2).

El pensamiento de Renata oscila a la hora de calibrar qué actividades considera más interesantes o motivadoras y con cuales aprende más (E. 1ª 10-11-00: 2, 20-33), como se ha indicado al analizar su pensamiento fluctuante en relación con sus conocimientos orales; sin embargo, a pesar de la importancia que concede en su reflexión a otros aspectos del aprendizaje de la lengua, a los que dedica un amplio espacio (la atmósfera afectiva o la interacción oral, entre otros), al hacer el balance final de su experiencia de aprendizaje, en coherencia con el valor que otorga a los conocimientos metalingüísticos, selecciona las explicaciones de gramática como el aspecto más importante para su progreso en el dominio de la lengua (valoración recurrente en su reflexión) y justifica esta elección en que tiene “muchos fallos básicos de gramática”, es decir, en la necesidad de subsanar la carencia que atribuye a su proceso de aprendizaje social (E. Final, 6-3-01:1, 26-40).

Una vertiente que Renata destaca de las correcciones es su contribución para formentar su autonomía como aprendiente: considera que un material corregido está disponible para su estudio (6-11-00). En este mismo sentido, incide la reflexión de Aurore: disponer del material corregido le aporta un soporte de referencia para su trabajo individual, uno de los aspectos más importantes para ella del curso regular de L2 (“me ha ayudado mucho”, E. Final, 26-1-01: 2, 32-37).

Renata pone de relieve la efectividad de la corrección específica (6-11-00, 20-11-00) y destaca el tratamiento lúdico de la corrección entre los factores que hacen de esta tarea una actividad motivadora y fácil (que se lleva a cabo, “sin darnos cuenta”, indica, 8-1-01). Al igual que Renata, Élodie destaca muy expresamente su aprecio por la corrección específica (E. 1ª. 1-12-00: 2, 16-33) y para Ada, este modo de abordar la corrección convierte este ejercicio en una actividad asequible, como también expresa Renata (Ada, E. 1ª, 22-1-01: 1, 44-48).

Para que la actividad de corrección resulte eficaz, Renata considera que es preciso que su tratamiento una a la retroalimentación cognitiva necesaria el soporte afectivo adecuado, de modo que se creen las condiciones para tratar el error en un entorno desinhibido y libre de ansiedad. Entre los aspectos que favorecen este entorno propicio para el tratamiento del error, Renata considera la corrección retardada, de modo que el paso del tiempo ayude a tomar distancia del propio error (6-11-00, 13-11-00), pues desarrolla otro factor de ayuda: la capacidad de reírse de los propios fallos (como indica muy claramente: “eso nos ayuda a no tener vergüenza de las cosas que hemos dicho”, 13-11-00). Otras alumnas, sin embargo, consideran más eficaz la corrección inmediata (es el caso de Claude, 30-10-00).

Para Renata, una mayor presencia del error, un mayor grado de exposición en la comunicación oral, es indicio de que en el aula reina una atmósfera afectiva de cohesión en la que los alumnos no tienen temor a arriesgar la propia imagen (20-11-00). Ella lo expresa en estos términos:

Es verdad que hemos hablado más que en el debate del día 15.11.2000. La corrección de los errores cometidos en el debate me hace percibir eso. Parece ser que como grupo ya estamos más integrados y con menos vergüenza de hablar unos delante de los otros. (20-11-00)

En el pensamiento de Renata existe una estrecha relación entre el tratamiento del error y la atmósfera afectiva del aula. Dos elementos esenciales y que están en la base de su percepción positiva del entorno son el efecto benéfico que tiene sobre la ansiedad la actitud de respeto de profesora y alumnos hacia los errores (E. 2ª, 1-12-00:1, 20-28) y su tratamiento anónimo, porque propician el “clima” afectivo de serenidad que permite identificar el error (E. 2ª, 1-12-00: 2, 58- 3, 2). Este aspecto se retoma en el apartado dedicado a la percepción del entorno social y de la atmósfera afectiva (5.1.5).

La organización discursiva que adopta el pensamiento de Renata ante el tema del error revela su posición respecto a este tema. Es significativo que Renata, que implica abiertamente su voz personal para expresar sus valoraciones en referencia a su propio proceso de aprendizaje y a la percepción de comportamientos de los demás participantes, en relación con el tema del error adopta con frecuencia la voz colectiva e impersonal.

Una posible explicación es que Renata evita personalizar excesivamente el tema del error. Así, son frecuentes sus expresiones con voz colectiva o impersonal para referirse a la comisión de errores y a la misma tarea de observación del error, como queda reflejado en las siguientes entradas de su diario:

- [esta actividad] “nos hace pensar sobre lo que hicimos mal y donde lo hicimos” (23-10-00),
- “se puede observar muy claramente los tipos de errores que cometemos” (29-11-00),
- “buscamos errores en cosas en las que no nos equivocamos” (29-11-00),
- “estuvimos ahí algún tiempo mirando nuestros errores” (6-11-00),
- “vuelves a cosas que no te habías dado cuenta de que son errores” (6-11-00).

O cuando reconoce sus efectos benéficos:

- “se aprende también con los aciertos” (29-11-00),
- “se tiene la oportunidad de leer la redacción corregida por P” (29-11-00),
- “enriquecen nuestra forma de hablar” (11-12-00),
- “aprendemos con este tipo de correcciones” (20-11-00).

También, en alguna ocasión, recurre a la voz personal para dejar constancia de sus progresos (“me resulta bastante positivo en términos de verificar cuales son mis fallos”, 29-11-00; “yo considero que aprendo”, “a mí me llama la atención el uso del artículo”, 20-11-00).

El dominio de la voz colectiva e impersonal en estos contextos puede deberse, por un lado, al procedimiento empleado para corregir los errores: su tratamiento anónimo y su trabajo en grupo. El trabajo en equipo fomenta en los alumnos la percepción de que los errores no son privativos de nadie. Esto favorece la visión colectiva del error. “Son de todos” (indican algunas alumnas, en concreto Élodie, E. 2ª, 22-1-01: 2, 28-32). Estos datos son expresión de que las alumnas resitúan en el aula el tema del error. Este trabajo de equipo favorece, sin duda, el recurso a la voz plural.

Sin embargo, puede no ser el único motivo. Al reflexionar sobre el error, el alumno puede sentir la inclinación a distanciarse del tema y a hacerlo extensivo a los demás aprendientes. Entre otras interpretaciones posibles, éstas son coherentes con el pensamiento que expresa Renata sobre el tema del error. Esta tendencia al uso de la voz colectiva, al abordar el tema del error, también está presente en el discurso de Marina y, muy significativamente, en el Ada, como se verá al analizar sus datos.

Los datos analizados nos permiten concluir que la visión constructiva del error, que Renata expresa en relación con su proceso de aprendizaje de la L2 (E. 2ª, 1-12-00: 2, 58-3,9), se sustenta en el siguiente tratamiento de la corrección:

- que sea específica y que parta de los propios errores de los alumnos;
- que sea retardada: ayuda a tomar distancia del propio error;
- que tenga lugar en una atmósfera de respeto y cohesión: rebaja la ansiedad y potencia la desinhibición de los alumnos;
- que tenga en cuenta los aspectos lúdicos del aprendizaje: hace de la corrección una actividad fácil y motivadora;
- que reciba un tratamiento anónimo: facilita la identificación del error;
- que se trabaje sobre los errores en grupo: favorece la visión colectiva del error, su integración en el proceso de aprendizaje (los indicios discursivos de Renata y los datos de Élodie refuerzan esta tendencia).

Bajo estas condiciones, los errores se manifiestan para Renata como un mecanismo de aprendizaje (Corder 1967).

Las demás alumnas también conceden un lugar relevante al tratamiento del error en su reflexión (Marina, 23-10-00; Ada, E. 1ª, 22-1-01: 1, 44-48 y 2, 13-32; Aurore, E. Final, 26-1-01: 2, 32-37; Élodie, E. 1ª, 1-12-00: 2, 22-33; Claude, 23-10-00, 30-10-00) y también la profesora aporta su propia reflexión sobre el tema (15-11-00, 22-11-00). Dada su amplia presencia en el discurso de las alumnas, además de estudiar este tema en el análisis de los datos de Marina y Ada, se retoma con detalle en el capítulo de resultados.

### **5.1.5. Percepciones del entorno social del aula de L2**

El análisis de los datos revela que, al articular su pensamiento, los alumnos perciben la interrelación entre los papeles de profesor y alumno, la influencia de sus contribuciones para crear una atmósfera propicia para el aprendizaje de la L2 y la aportación de las diferentes estructuras sociales de participación para

promover el aprendizaje a través de la interacción. En este espacio, abordamos, por tanto, los aspectos que ponen de relieve la naturaleza social y cultural del aprendizaje de la lengua (de acuerdo con la visión de Breen 1986).

#### 5.1.5.1. Pluralidad de papeles de profesor y alumno

El tema relativo a la percepción del papel de la profesora atraviesa el discurso de Renata asociado a todos los demás temas. Renata aporta mucha información explícita sobre las características personales y profesionales de la profesora y menos información directa que otras alumnas sobre su papel como aprendiente en la clase de L2. Renata es profesora y su pensamiento como alumna de L2 está influido por su experiencia previa de enseñanza con la que con frecuencia contrasta sus percepciones sobre el proceso de aprendizaje de la lengua (E. 2ª, 1-12-00: 1, 13-15).

Para Renata, las actitudes personales y profesionales de la profesora representan una contribución nuclear a la atmósfera afectiva del aula (E. 2ª, 1-12-00:1, 20-28; E. 2ª, 1-12-00:2, 58- 3, 2; E. 2ª, 1-12-00: 2, 31-52) y considera que su competencia profesional define una enseñanza efectiva. La relación que Renata establece entre el papel de la profesora y la atmósfera afectiva es tan estrecha que la vertiente interpersonal de la profesora, más expresamente relacionada con los aspectos emocionales, reaparece en el apartado dedicado a la atmósfera afectiva como una prolongación de las percepciones de Renata sobre el papel del profesor, puesto que ella, como las demás alumnas, percibe integradamente la dimensión personal y profesional de su función.

En la presentación que Renata hace de la profesora el primer día de clase (18-10-00), destaca su empatía y capacidad para captar el interés y la atención de los alumnos y también su propio interés y atención. En otras entradas insiste en esta actitud de la profesora (8-1-01).

Otras alumnas, aunque hacen un relato más descriptivo, ponen de relieve acciones de la profesora no aludidas por Renata y que son muy importantes para las demás alumnas. Con la perspectiva de un análisis detallado, aludir las es su forma de valorarlas. Por ejemplo, Ada (18-00-00) destaca la vertiente lúdica de la actividad de presentación (“P nos propuso ‘jugar’”), alude al cuestionario que los alumnos responden este primer día para expresar sus expectativas sobre el curso y a las fichas que les entrega la profesora con las instrucciones para conocer en qué consiste la actividad del diario de aprendizaje y la carpeta de trabajo (o portafolio).

Ada pone el énfasis en esta primera entrada, como puede verse en el análisis de sus datos (apartado 5.3.5.1), en aspectos relevantes para ella: el aprendizaje como juego, la participación de los alumnos en la organización de las clases y la experiencia de “flujo” (de ahí que destaque su falta de conciencia sobre el paso del tiempo “y ya estaba la hora”, E. 1ª, 22-1-01: 1, 30-37; E. Final: 22-3-01: 1, 43-50).

En relación con la actividad de presentación de este primer día de clase, Élodie (18-10-00) destaca el interés que tiene para ella la diversidad de las

aportaciones de cada alumno (“cada uno da más importancia a tal o tal aspecto”). Considera “muy importante” la posibilidad de participar en la organización de las clases y poder expresar cuáles son sus prioridades. A esta participación atribuye la posibilidad de combinar “aprendizaje y placer”.

Renata considera que algunas actitudes personales de la profesora son la base para la creación de un entorno agradable de trabajo y propicio para el aprendizaje de la L2. Son actitudes relacionadas con temas abordados en apartados anteriores (5.1.2): el respeto en el tratamiento del error y ante las dudas y opiniones de los alumnos (6-11-00; E. 2ª, 1-12-00:1, 23-24; E. 2ª, 1-12-00: 2, 60).

En diferentes momentos, Renata insiste en el efecto benéfico de esta actitud de respeto de la profesora hacia los alumnos (E. 2ª, 1-12-00: 2, 33), que ella considera una contribución esencial a la atmósfera motivadora de la clase y que se manifiesta en que:

- los alumnos se expresan con libertad (“la gente se posiciona”, E. 2ª, 1-12-00: 2, 34),
- la profesora tiene en cuenta las ideas que aportan los alumnos (E. 2ª, 1-12-00: 2, 35),
- la profesora demuestra interés por resolver las dudas de los alumnos (E. 2ª, 1-12-00: 2, 39-52).

A estos elementos potenciadores de una atmósfera distendida, añade Renata otro, el humor de la profesora (E. 2ª, 1-12-00: 2, 35-39). En el apartado dedicado a la atmósfera afectiva se hacen presentes estos datos entre los componentes que la caracterizan.

Al describir las funciones de la profesora relacionadas con la vertiente metodológica de su papel, Renata asocia estas funciones con su visión de una enseñanza efectiva, tal como aparece en la secuencia presentada en los apartados dedicados al entorno de la gramática y a los conocimientos orales (E. 5-12-01: 4, 13-31). Del análisis de esta secuencia, podemos extraer que para Renata la profesora es la artífice que “conjuga” los “ingredientes” del proceso de aprendizaje de la lengua, de modo que conformen un conjunto equilibrado de contenidos y destrezas que debe girar en torno a un eje central: la interacción oral significativa en la segunda lengua. Renata otorga a la función de la profesora la mayor responsabilidad para lograr una enseñanza “que tenga significado”, que no sea “tonta”.

Otras aportaciones de la profesora que son importantes para Renata se han visto al analizar los datos relacionados con los contenidos metalingüísticos: considera muy clarificadoras sus contribuciones en el ámbito de la gramática (30-10-00, 6-11-00) y vincula su acción profesional con el aspecto más relevante para su aprendizaje en el curso regular de español, la instrucción formal (E. 1ª 10-11-00: 2, 29-30). En el ámbito de las correcciones, Renata valora muy positivamente la atención de la profesora para que los alumnos puedan disponer del material corregido para su autoaprendizaje (“P no descuida de [las correcciones]”, 13-11-00, 29-11-00). En relación con la

presentación de los contenidos metalingüísticos, Aurore tiene percepciones muy semejantes a las de Renata y considera que la gestión que hace de ellos la profesora facilita su trabajo autónomo como aprendiente (por ejemplo, entregar un esquema o “resumen” en fotocopia de los contenidos que previamente son expuestos oralmente o en transparencia, E. 1ª, 12-1-01: 3, 34-42).

El papel de la profesora en el curso regular de L2 es para Renata un aspecto relevante de su experiencia de aprendizaje que ella sintetiza como recuerdo de la “seriedad” de la profesora (E. Final, 6-3-01: 2, 43-56) y que explica aportando información precisa sobre los aspectos que ella valora en un profesor de L2: que se implique personalmente en el buen funcionamiento de la clase y que aporte dinamismo mediante la diversificación de las actividades y de los contenidos (aspecto al que se ha hecho referencia en apartados anteriores, 25-10-00). A pesar de que esta diversificación provoca su ansiedad en la fase inicial del curso regular (el ritmo y la cantidad de contenido), al hacer balance final de la experiencia, Renata considera el material, los contenidos y los procedimientos aportados por la profesora (por ejemplo, entregar copia de las claves) un centro de recursos que le permite afrontar su autoaprendizaje con autonomía (“tengo de donde sacar las cosas” (E. Final, 6-3-01: 2,51).

Para Renata, el interés de la profesora por los estudiantes se manifiesta en otras dos funciones: estimula en los alumnos las estrategias de autoobservación de sus propias producciones lingüísticas y establece con ellos un canal de comunicación (“discutes y hablas con nosotros”, E. Final, 6-3-01: 2, 55). Este conjunto de rasgos con los que Renata define a la profesora representa una dimensión de su aprendizaje “muy importante”.

En el espacio de la interacción, otra aportación que Renata valora entre las funciones de la profesora es su intervención para estimular la participación de todos los alumnos, especialmente de los que tienen más dificultad para hablar. La siguiente entrada de su diario refleja este pensamiento:

En general éramos siempre los mismos los que hablábamos, pero P intentó hacer que todos expresasen sus opiniones (15-11-00)

Renata valora que la profesora lleve a cabo esta función moderadora. Sin embargo, para conocer el pensamiento de Renata en relación con el papel del profesor, es interesante observar la siguiente intervención en la que valora esa función moderadora:

R.- [...] es un poco aburrido, ¿no?, estar ahí en este lugar, pidiendo que la gente lo haga {hablar}... pues si la gente sabe que es para eso los debates, para eso están... (E. 2ª, 1-12-00: 1, 52-54)

Renata considera tediosa la tarea de moderar y animar las intervenciones de los alumnos más reservados, porque cree que el profesor debe ejercerla debido al comportamiento “poco idóneo” de sus compañeros. Esta posición que expresa el pensamiento de Renata en relación con la función moderadora de la profesora en la interacción tiene que ver con su concepción de los papeles de alumno y profesor, más orientada, en el entorno de la interacción, al resultado o producto que al proceso, y con sus ideaciones en relación con la interacción

(como se verá en el apartado de agentes e interacción, 5.1.5.4). Una segunda función de la profesora que Renata considera importante en el espacio de la interacción oral es que sus intervenciones aportan una visión ponderada del tema de discusión (“una visión más integral de los fenómenos en cuestión”, 15-11-00).

Teniendo en cuenta los datos analizados hasta aquí sobre la vertiente metodológica del papel del profesor, podemos resumir en los siguientes los aspectos que Renata valora como más relevantes en sus funciones:

- administra los componentes del proceso de aprendizaje y es responsable de que conformen una enseñanza-aprendizaje significativos (E. 5-12-01:4, 13-31),
- se implica en el buen funcionamiento de la clase y tiene interés en que los alumnos aprendan (E. Final, 6-3-01: 2,46-56),
- hace contribuciones clarificadoras en el entorno de los contenidos metalingüísticos (30-10-00, 6-11-00; E. 1ª 10-11-00: 2, 29-30),
- aporta dinamismo a la clase mediante la diversificación de las actividades y de los contenidos (25-10-00; E. Final, 6-3-01: 2, 47-48),
- gestiona los materiales, los contenidos y los procedimientos, de modo que los alumnos dispongan de los medios que necesitan para su autoaprendizaje (13-11-00, 29-11-00; E. Final, 6-3-01: 2,50-53),
- estimula en los alumnos estrategias de autoobservación de sus propias producciones lingüísticas (E. Final, 6-3-01: 2, 54),
- se comunica e intercambia pareceres con los alumnos (E. Final, 6-3-01: 2, 55),
- modera la interacción para que participen los alumnos que tienen más dificultad para intervenir (15-11-00; E. 2ª, 1-12-00: 1, 51).

Para conocer el pensamiento de Renata sobre la pluralidad de papeles de alumnos y profesor, resulta interesante observar de cerca algunas de sus declaraciones expresas, pero también aporta datos al respecto a través de la organización discursiva que adopta, tal como se indica seguidamente.

En relación con su propio papel como aprendiente en la clase de L2, su implicación en la escritura del diario de aprendizaje le aporta a Renata una visión diferente del proceso de aprendizaje:

E.- ... ¿has descubierto cosas?...

R.- [...] con los diarios he estado más atenta a cómo es el proceso, qué pasa en la clase y eso..., entonces da una otra visión ¿no?... es muy interesante, porque no estás solamente en plan de alumno, que te puedes quedar ahí absorbiendo, entre comillas, todo lo que venga, sino más bien que tienes que ver qué pasa ahora y cómo cambiamos de una cosa a otra y no sé qué [...] (E. Final, 6-3-01: 1, 54-57)

Renata expresa su actitud activa en el curso regular, negando algunos de los rasgos que caracterizan la creencia tradicional que concibe un papel pasivo del alumno. Convierte su expresión “en plan de alumno”, que refuerza muy expresivamente mediante el término “absorbiendo”, en metáfora de esa pasividad; frente a su postura activa, que implica ejercitar la capacidad de observación y análisis crítico del proceso de aprendizaje. Esta segunda actitud le resulta motivadora (“muy interesante”). De acuerdo con los datos aportados

en esta secuencia, Renata orienta su observación activa, esencialmente, hacia el proceso del grupo.

Cuando Renata describe la incidencia que tiene en la atmósfera afectiva del aula la atención de la profesora para resolver las dudas de los alumnos, expresa algunas de sus creencias sobre el papel del profesor (E. 2ª, 1-12-00: 2, 41-46), que podemos sintetizar del siguiente modo:

- el alumno tiene una relación de dependencia del profesor,
- el profesor crea una atmósfera agradable de aprendizaje, si sabe acompañar al alumno en sus necesidades y está atento a resolverlas él mismo o estimulando la iniciativa de los propios alumnos.

Hay una relación clara entre la dependencia que el alumno tiene del profesor, según la atribución de juicios que hace Renata, y el papel del profesor, que debe proporcionar a aquel los cuidados que necesita para desarrollarse como aprendiz. Renata expresa una función protectora del profesor (un padre o una madre), pero este profesor no subordina al alumno, puesto que hacen juntos el camino (“si tú vas con nosotros, con nuestra duda”) y también le atribuye la iniciativa para promover su autonomía (“o que digas a la gente que busque también”).

En algunos momentos Renata se identifica con la profesora hasta el punto de referirse a los demás alumnos como “nuestros compañeros”, atrayendo a esta inclusión a la propia profesora:

R.- [...] porque salen dudas muy interesantes me parece a mí ¿no? de nuestros, de nuestros compañeros, mis compañeros de clase [...] (E. 1ª, 10-11-00: 2, 28-29)

Hay una identificación con P, puesto que la integra en un “nuestros”, inequívoco, que repite dos veces, y es como si esta identificación facilitase su inclusión en el grupo. Previsiblemente, Renata percibe en P rasgos de compañerismo con los alumnos que facilitan su propia identificación con ellos, como si tras repetir dos veces “nuestros”, ya puede decir sin barreras “mis”. Su experiencia previa como docente condiciona claramente su pensamiento como aprendiz.

Es interesante para conocer el pensamiento fluctuante de Renata sobre los papeles de alumno y profesor prestar atención a la valoración que hace del comportamiento de los alumnos y a las percepciones divergentes que la profesora expresa sobre los mismos en su reflexión. Renata percibe a los alumnos “interesados” y contrapone a esta percepción positiva una objeción que categoriza negativamente a otros alumnos como “habladores entre sí” y “distráidos” (8-11-00).

En otras entradas de su diario, Renata registra su percepción de negatividad hacia el comportamiento de los alumnos como “charlatanes” y “agitados” o “inquietos” (11-12-00, 8-1-01) y atribuye a la profesora una posición de voluntad o esfuerzo para ejercer su control. Sin embargo, en su reflexión la profesora expresa en las entradas que se corresponden con las del diario de Renata sensaciones positivas ante un grupo de alumnos que percibe alegre y



dicharachero ("Hoy estaban contentos, en general, y súper charlatanes", 11-12-00).

E incluso, en paralelo a las percepciones que expresa Renata sobre la inquietud y locuacidad de sus compañeros, la profesora percibe una atmósfera grata, pero falta de actividad ("he notado la clase demasiado tranquila", P, 8-1-01). En otras entradas de su diario, expresa abiertamente la valoración positiva que le merece que los alumnos tengan libertad para hablar entre sí ("Están muy, muy charlatanes, y me gusta..." P, 13-12-00). El discurso de Renata, en cambio, tiende a revalidar en sus declaraciones la interpretación un tanto negativa que hace del comportamiento verbal de los alumnos (E. 3ª, 29-1-01: 1, 27-38), previsiblemente, es la percepción que tendría como profesora y que expresa, sin duda, una visión de la clase de L2 requerida de un mayor control por parte del profesor.

#### 5.1.5.2. Atmósfera afectiva y motivación

La percepción de la atmósfera afectiva se manifiesta en el pensamiento de Renata como un elemento central del proceso de aprendizaje, por su frecuencia de mención y por la relevancia que le otorga; lo reconoce como centro de su atención y como una "preocupación" (E. 2ª 1-12-00: 1, 32). Renata conceptualiza con el término "integración" su percepción positiva del entorno y considera que un ambiente agradable de trabajo está condicionado por las relaciones de cercanía con los compañeros (E. 2ª, 1-12-00: 1, 20-22).

Concede mucha importancia para lograr este fin a la proximidad y al contacto con los demás alumnos "en clase" (cambiar de sitio e intercambiar experiencias e ideas con los compañeros vis a vis, E. 2ª, 1-12-00: 1, 32-43). Renata expresa sus percepciones positivas respecto a las actitudes de cercanía y acercamiento de los compañeros ("Dos actitudes que me hacen sentir muy bien", 22-11-00). En este entorno de cercanía, Renata se refiere a los alumnos como "compañeros" o por su nombre propio (Jerome y Aurore).

Otro elemento, frecuentemente aludido por Renata y que incluye entre los componentes esenciales de una atmósfera afectiva agradable, es el respeto de alumnos y profesor hacia los demás aprendientes en sus intervenciones públicas (E. 2ª, 1-12-00: 1, 22-24). La siguiente declaración expresa el pensamiento de Renata en relación con los efectos de una atmósfera de respeto:

R.- [...] entonces creo que la gente se pone más tranquila, no va a ser criticada, nadie le va a hacer una broma pesada... (E. 2ª, 1-12-00: 1, 25-26)

Renata incide en un aspecto que caracteriza el aprendizaje de la L2 en el aula: la vulnerabilidad del alumno cuando interviene en público, y considera que evitar el juicio crítico en estas circunstancias contribuye a rebajar la ansiedad social (Horwitz, Horwitz y Cope 1986; Oxford 2000).

Otro de los aspectos que Renata considera importantes para promover un entorno cohesionado y motivador está expresado en este texto:

R.- [...] estuvimos hablando cómo es el maestro en la universidad en Francia y no sé qué, y intercambiamos y como tenemos que hablar en castellano o en español, vamos, favorece también ¿no?... porque es la lengua que nos aproxima ¿no? XX estos Programas [...] (E. 2ª, 1-12-00: 1, 42-44)

Por tanto, para Renata, el uso de la L2 como lengua de comunicación (“es la lengua que nos aproxima”) cumple en el aula su función como instrumento de interrelación y de cohesión. A estos componentes, añade Renata la variedad e interés de los temas (25-10-00; E. 2ª, 1-12-00: 1,44-46) y la variedad de los medios técnicos empleados (18-10-00, 30-10-00).

También para Marina y Ada la lengua meta es un elemento de cohesión entre los alumnos, como se verá en sus análisis. Para Aurore el interés de los temas y la diversidad de actividades, al igual que para Renata, son factores que favorecen un entorno motivador (Aurore, E. 1ª, 12-1-01: 3, 43-44). La función social que cumple el grupo reducido es, para Renata, otra contribución primordial para recrear una atmósfera agradable (30-10-00, 13-11-00, 22-11-00; E. 2ª, 1-12-00: 1,58-2,27), de ella se trata de manera específica en el apartado dedicado a las estructuras sociales de participación (5.1.5.3).

Para Renata, los efectos de una atmósfera afectiva propicia se manifiestan como experiencia de “flujo”, según la caracterización que hace de ella Csikszentmihalyi (1997). Al hacer balance de la experiencia, en relación con las sensaciones dominantes a lo largo de su proceso de aprendizaje de la lengua, Renata expresa en estos términos sus percepciones:

R.- [...] y, bueno, recuerdo las clases, la integración y lo bien que se pasa, porque es un tiempo que pasa rápido y lo paso muy bien ¿no? [...] (E. Final, 6-3-01: 3, 5-6)

Es decir, aunque Renata expresa la presión que le supone no poder dedicar al aprendizaje de la L2 el tiempo que considera necesario, en su balance final piensa que en el aula se libera de la conciencia del paso del tiempo, percibe la atmósfera de cohesión (“integración”), aspecto que se retoma en relación con el proceso del grupo en el apartado de agentes e interacción (5.1.5.4), y disfruta de la experiencia de aprendizaje.

Cuando la entrevistadora le pide que evoque un momento del proceso de aprendizaje que sea para ella significativo, Renata se remite al espacio de la interacción oral en el grupo reducido. Esta secuencia es representativa de su pensamiento:

R.- [...] y estuvimos hablando del tema, básicamente, en el grupo, aunque no tengamos apuntado las cosas, y ha sido muy bueno, muy tranquilo, cada uno ha traído una experiencia, ha contado sus cosas, yo he contado mi experiencia, yo no sé si porque me gusta mucho el tema {medioambiente} y la verdad es que ha fluido mucho, yo creo que en el pequeño, en el grupo pequeño han salido muchísimas cosas, la gente ha hablado mucho, hemos pensado, discutido, hemos [[aprendido]] un poco..., entonces son, son, son de verdad, eee, momentos bastante significativos..., no es la primera vez que ocurre, es la que me he acordado ahora, pero otras veces también ha sido algo muy [...] (E. Final, 6-3-01: 3, 17-24)

En esta secuencia, Renata describe su experiencia óptima de aprendizaje en la que confluyen los ingredientes que ella considera esenciales en el aprendizaje de la lengua: una interacción oral significativa, que tiene como base el

intercambio de experiencias con los demás alumnos a partir de temas que son de su interés y en la lengua meta. Renata desarrolla su percepción de logro e integra aprendizaje y disfrute (“ha fluido mucho”). No escatima las valoraciones positivas hacia la actividad: “muy bien”, “muy tranquilo”, “muy bueno”.

Renata establece una relación directa entre una atmósfera afectiva en la que domina la desinhibición (fomenta una mayor exposición en la comunicación) y progreso en el aprendizaje (E. 2ª, 1-12-00: 1, 10-15). La experiencia de aprendizaje como “flujo” es descrita por todas las alumnas, razón por la que se vuelve a tratar de ella, con detalle, en los análisis de Marina y Ada.

La falta de participación de los alumnos en el grupo clase es indicio, a juicio de Renata, de falta de motivación (de un clima “poco cómodo”, 10-1-01). Es una entrada de su diario que revela una gran implicación personal y que expresa su pensamiento fluctuante en relación con “lo difícil de decir”. Una atmósfera de aprendizaje poco propicia se caracteriza por la falta de atención y de participación de los alumnos. Renata expresa su pensamiento sobre un entorno de aprendizaje poco favorable en relación con una sesión de clase en la que su implicación emocional es muy intensa:

P intenta que saquemos una discusión a partir del tema, pero de acuerdo con mi percepción la gente no está motivada y casi se crea un clima poco cómodo donde el silencio es bastante frecuente. Hay muchas conversaciones paralelas, donde hablar sobre lo propuesto queda lejos. estamos, como grupo, según parece a mí, poco concentrados y poco atentos. Algo pasa, pero no lo puedo especificar [...]  
Me gusta participar y veo que hay otras personas a las que les gusta también, pero aún así algo pasa. Hay gente que se despista, que está poco atenta y poco participante, es algo que no identifico. Llegó un momento en que creí que estaba teniendo una participación demasiado hablante, pero me doy cuenta de que eso no puede ser determinante de un clima de poca participación, o por lo menos de una participación bastante conturbada. (10-1-01)

Renata sitúa estas percepciones en el escenario del grupo clase. Establece dos grupos, el de las “personas” implicadas en la participación, grupo al que se une, y el de “gente” que está “poco atenta” y “poco participante”, grupo del que se excluye. Es significativo que Renata llega a cuestionar su propia participación (“demasiado hablante”), aunque no explica por qué. No puede formular de forma más expresa su pensamiento respecto a la experiencia de aprendizaje (“algo que no identifico”).

Para Renata, este incidente es muy importante y es tema central de una entrevista (E. 3ª, 29-1-01: 2, 13-15). Renata tiene dificultad para abordar el tema hasta que la entrevistadora le pregunta por él directamente:

E.- ... ¿qué ocurrió ahí?, si tú recuerdas...  
R.- ... no sé... el Apartheid me parecía que... no sé, no sé cómo explicártelo, como si hubiera... me sale en portugués pero en español me cuesta... no sé, como si hubiera mm... no es, no es mala voluntad, no es..., no sé cómo decirte, como si hubiera... RANZO se dice en portugués, RANZO... como si la cosa nooo... no sé... no andase o si si cuando anda es paraaa..., que la cosa no va muy bien, me da un poco la sensación..., entonces, bueno, como si nada, nada dice nada..., la cosa no sale, después sale un poquito y parece que va a empezar a salir más, luego no sale... yo tuve situaciones así como profesora que me... las veía horrosas, horrosas, porque me decía “pues como están, no sé, no sueltan las cosas, no es que no tengan, no es que no los movilice, pero no sueltan y cuando sueltan ¡ay!... no sé...[[no]] lo hacen, lo hacen para un ritmo bueno, sino más bien para un ritmo malo, desagradable”, no sé... hasta hoy no sé qué pasó con

la gente de “¿por qué estamos hablando de esto?”... no sé... es como que... yo, yo a mí me parece que los temas son para eso ¿no?... vamos donde vayamos, entonces “mira yo no me gusta la dirección que toma eso y...”, pero no sé, la manera como se han colocado me ha parecido muy muy mal..., lo tomé quizá un poco personalmente, pero no, no es que lo vea tan personal... no sé... porque había gente que estaba enganchada en el tema y... como si hubiera ahí un corte...

E.- ...mhm...

R.- ... pero han venido para , para cortarlo todo... a mí me parece muy raro, muy raro, muy raro..., no me ha gustado, de verdad que no..., no sé muy bien lo que ha pasado... no me sentó muy bien...

E.- ... mhm...

R.- ... los quería matar... ((risas)) (E. 3ª, 29-1-01: 1, 45-64)

Renata empieza por expresar, como observadora, su valoración negativa de las actitudes de los demás alumnos ante la interacción. Sin embargo, la dificultad para expresarse en castellano y el recurso a un término portugués, *ranzo*, dan cuenta de que a Renata le resulta difícil hablar del tema y de que implica en él sus emociones. Para describir sus percepciones sobre la situación, Renata utiliza un término de su lengua materna que, según ella misma explica, expresa una combinación de prejuicios y agriamiento de las relaciones, una actitud que tiende a reiterarse y que impide la receptividad (E. 5-12-01: 4, 47-62). En las percepciones que expresa Renata se hace presente su experiencia de enseñanza previa.

La estudiante hace referencia a una pregunta formulada por otros compañeros (“¿por qué estamos hablando de esto?”) y reincide en lo difícil de decir, que veladamente reconoce aunque no llega a expresarlo, al cuestionar, como lo ha hecho en la entrada de su diario, su propia posición ante la interacción (“lo tomé quizá un poco personalmente”) y aunque no indica por qué se siente implicada, es decir, cuál es la relación que establece entre el comportamiento de los alumnos que formulan la pregunta y el suyo, su expresividad al atribuir a la conducta verbal de los compañeros una intencionalidad (“han venido para cortarlo todo”) y al expresar sus sentimientos (“los quería matar”), es indicio, ciertamente, de su implicación emocional. Es el modo en que ella puede expresar su pensamiento.

No llega a formular en ningún momento que el discurrir del debate es interrumpido por dos compañeros (Alfred y Cathy) en el momento en que ella tiene el turno de palabra y el tema de discusión es su país (P, 10-1-01), es decir, un tema que forma parte de lo que Renata considera “cosas significativas” (E. 5-12-00: 4, 13-31). La pregunta a la que hace referencia (“¿por qué estamos hablando de esto?”) interrumpe su propio discurso.

La profesora en su diario expresa su percepción de que la interrupción del discurso de Renata es desconcertante y abrupta. Considera que puede estar propiciada por algunas deficiencias del contexto pragmático del aula ese día (el excesivo ruido y la posición física de algunos alumnos), por algunas actitudes de rechazo puntual entre compañeros, debido a un malentendido en la comunicación y, en relación con su papel como profesora, debido a un posible *lapsus* de su propia receptividad para evitar ese tipo de situación. Su preocupación por el bienestar de los alumnos que pueden verse afectados por la interrupción queda reflejada en estas palabras: “creo que ha podido herir a algunas personas” (P, 10-1-01).

Renata expresa que su participación verbal en la clase es muy activa (E. 2ª, 1-12-00: 1, 54-56), esto podría incomodar a otros aprendientes que tienen una percepción diferente de la participación (se hace referencia a este aspecto en el apartado de agentes e interacción, 5.1.5.4). Ser interrumpida por compañeros de otra nacionalidad, cuando habla de su país, tiene connotaciones culturales que ella misma expresa, indirectamente, al indicar que no ha comentado este incidente ni siquiera con quien podría resultar más fácil hacerlo: su compatriota Sirene (E. 3ª 29-1-01: 2, 13-16). En ningún momento alude expresamente al incidente.

Renata (y también la profesora) describe una fase del desarrollo de todo grupo humano y también del grupo de aprendizaje de la L2. Es una fase de distancia emocional entre los miembros de un grupo, caracterizada por la presencia del conflicto y la afirmación de la propia individualidad a través de la hostilidad hacia los demás miembros del grupo (alumnos y profesor) y hacia la tarea. En estas fases, es lo propio criticar las ideas de los demás e incluso interrumpir sus intervenciones (Dörnyei y Malderez 1997).

En relación con la diversidad cultural de la clase, tema que se trata en el apartado dedicado a la competencia intercultural (5.1.6), Renata expresa valoraciones decididamente positivas sobre su experiencia de interculturalidad en el aula de L2 (E. Final, 6-3-01: 2, 5-9), pero se refiere también al reto de establecer relaciones con “lo diferente” (“es muy fácil estar con lo tuyo, pero con lo diferente te resulta ya un poquito más complicado” (E. Final, 6-3-01: 3, 9-10). Renata hace referencia a Sirene, compañera de su misma nacionalidad, con quien ve sentido contrastar el incidente al que se refiere en su diario, porque representa “lo igual”. Los alumnos que interrumpen su discurso, Alfred y Cathy, representan, previsiblemente, “lo diferente”.

En sus anotaciones, Ada hace valoraciones muy positivas y considera muy motivadora la clase en la que Renata percibe un entorno “poco cómodo” (10-1-01). Esta variedad es ejemplo de la diversidad de percepciones que confluyen en la interacción (Ada está en el grupo de alumnos que según la categorización que establece Renata “no participan”). Ada se siente implicada personalmente en los temas y su impresión dominante no es la falta de participación, sino que expresa su entusiasmo ante un tema que genera abundantes ideas sobre las que discutir (“había muchas cosas que decir ¡Que bien!”, Ada 10-1-01) y que valora como “muy vivo”. Colette escribe sobre el tema que fue objeto de interrupción:

Tampoco podemos hablar de “discriminación” en nuestros países. En Brasil si por ejemplo. A partir de un cierta edad, los mayores de edad quasi tienen que esconderse. No podemos decir eso de España o Francia... (Colette, 10-1-01).

En su reflexión, Claude adopta una postura más crítica. En la sesión de clase que inspira el pensamiento de Renata sobre lo difícil de decir, Claude forma parte del mismo grupo de trabajo que Alfred y Cathy, los compañeros que interrumpen el turno de Renata. Claude no hace referencia directa a la intervención de Alfred y Cathy, pero el pensamiento que expresa, reivindicando espacio para su propia participación, con voz plural, es un modo de apoyar esa

postura: pues “al final, todo el mundo estaba más o menos de acuerdo de manera general pero teníamos cosas que añadir” (Claude, 10-1-01).

Para Marina, sin embargo, la discusión en torno al tema de debate este día es ejemplo de un grupo que está “integrado”, capaz de establecer interacción “sin problema”, incluso en torno a un tema carente de interés (E. Final, 23-2-01: 5, 10-13). Su percepción es un dato más que expresa la complejidad de los procesos que confluyen en el aula de L2.

Un dato significativo en relación con el pensamiento fluctuante de Renata es que en el discurso que articula en relación con el tema del “clima incómodo” (10-1-01), los alumnos son aludidos como “gente”. Sólo en una ocasión se refiere a ellos como “personas” y ninguna como “compañeros”, ni siquiera como “alumnos”. Renata, por tanto, expresa distancia del grupo.

En la reflexión final que hace Renata sobre su proceso de aprendizaje, evita hablar de un tema, la atmósfera del aula, que, sin embargo, ocupa un espacio muy amplio de su reflexión y que considera una “preocupación”. La asociación entre “integración”, tareas y participación define el discurso de Renata. Cuando la entrevistadora propone expresamente hablar de ese tema, Renata insiste en quitar valor a la relación entre atmósfera afectiva del aula y aprendizaje, contradiciendo el pensamiento expresado en su reflexión a lo largo del semestre. Renata niega la relación entre percepción positiva del entorno y progreso en relación con su propio proceso (“si no hubiera eso {buen clima}... yo no creo que hubiera aprendido menos”), aunque, por otro lado, reconoce que la falta de un entorno propicio para el aprendizaje puede afectar negativamente a su motivación (E. Final, 6-3-01: 2, 20-22). Renata evita la personalización.

Sin embargo, aunque elude vincular su discurso a este tema con voz personal, vuelve a establecer la relación directa entre atmósfera y percepción de logro al distanciar el tema de la experiencia personal y adoptar un discurso que le permite tratarlo desde una perspectiva impersonal (si no hubiera un entorno propicio “se perdería las ganas de venir” y “ya no aprenderías”, E. Final, 6-3-00: 2, 32-33). Es otra muestra del pensamiento fluctuante que desarrollan los alumnos en torno a su proceso de aprendizaje de la L2, cuando están implicados los aspectos emocionales y, a su vez, de la dimensión contextual de sus ideaciones.

Paradójicamente, la relevancia personal que Renata concede al factor atmósfera afectiva en el aula a lo largo del curso, antes de poner la distancia que implica el balance final, se manifiesta también en el temor que expresa por el futuro del “clima” del grupo ante la partida, al finalizar el semestre, de dos alumnos (Jerome y Aurore) a los que admira (E. 3ª, 29-1-01: 2, 17-22). La relación que establece Renata entre la atmósfera del aula y la marcha de estos dos compañeros de comportamiento verbal muy activo (E. 3ª, 29-1-01: 2, 21) es expresión de algunas de sus ideaciones sobre qué deben aportar los alumnos para que haya una buena atmósfera en el aula: una participación verbal muy activa, y también indicio de sus ideaciones sobre la interacción, de

ahí que estas ideas se retomen en el apartado que trata el tema de agentes e interacción (5.1.5.4).

### 5.1.5.3. Estructuras sociales de participación

Cuando Renata describe los componentes de una atmósfera afectiva agradable y propicia lo hace, generalmente, en el entorno del grupo cooperativo o en relación con el efecto positivo que éste tiene en la interacción en el grupo clase (30-10-00, 13-11-00, 22-11-00, E. Final, 6-3-01: 3, 14-26), como funciones que se derivan de esa forma de agrupamiento de los alumnos, aunque sólo al final del curso establece esa relación directa entre grupo reducido y atmósfera afectiva de la clase.

Renata aprecia el trabajo en grupo por una variedad de razones que realzan su utilidad para el aprendizaje de la L2. La siguiente entrada expresa su pensamiento en este sentido:

[...] nos movemos bastante constituyendo grupos de trabajo. A mí, particularmente eso resulta bastante útil, en el sentido de que voy conociendo a los compañeros y integrándome con ellos. Entretanto, hay veces que también me gustan los ejercicios individuales o en duplas. Estos últimos permiten una mejor concentración. De cualquier modo, parece que la diversidad de recursos técnicos empleados, en el sentido de no caer en algo monótono, es algo positivo. (30-10-00)

Aunque considera que el trabajo individual o en parejas favorece una mayor concentración, valora muy positivamente el grupo pequeño, porque proporciona un entorno agradable y de cercanía que fomenta la interrelación con los demás alumnos (aspecto al que alude en otras ocasiones, 22-11-00) y aporta dinamismo a la clase.

A la hora de formular sus preferencias por el grupo de cooperación en relación con la tarea, Renata expresa su pensamiento de este modo:

En mi grupo todas hablamos y, a pesar de los diferentes modos de comprender algunas cosas, llegamos a un acuerdo para preparar el ejercicio. Luego, hacer intercambios con los demás integrantes de los otros grupos fue muy interesante. En la corrección me pareció que el grupo estaba bastante integrado y absorbido por los temas en cuestión. (13-11-00)

Es decir, al hablar de las funciones del grupo reducido, lo destaca como espacio que proporciona oportunidades de autoexpresión a todos los alumnos (“todas hablamos”). Por otro lado, permite la integración de perspectivas diferentes y requiere aplicar estrategias de negociación entre los alumnos. Renata insiste en esta funcionalidad del grupo reducido como ámbito de negociación de visiones divergentes en torno a la tarea (E. 2ª, 1-12-00: 2, 5-17). Para Renata, decir “integración” es decir atmósfera agradable, esa es, por tanto, su sensación en torno al trabajo en grupo respecto al grupo clase, puesto que expresa su percepción de cohesión en relación con la actividad de puesta en común. En otras declaraciones, Renata insiste en esta percepción de receptividad respecto a sí misma, respecto al grupo reducido y respecto al grupo clase (“el clima es agradable y de integración”, 22-11-00).

Renata constata que el entorno de cercanía que proporciona el grupo cooperativo potencia la cantidad y la calidad de la interacción de todos (13-11-00; E. 2ª, 1-12-00:1, 57-2, 2) y, aunque da mucha importancia a que los alumnos se expresen en el grupo clase (o a que no lo hagan), cuando la entrevistadora le pregunta directamente si el pequeño grupo no cubre esa función, reconoce que en ese espacio se expresan incluso los alumnos más reservados (E. 2ª, 1-12-00: 1, 57-2, 2).

Cuando Renata hace balance final de su proceso de aprendizaje, manifiesta de este modo su pensamiento en relación con las estructuras sociales de participación:

R.- ... {en el grupo pequeño} estás más a gusto, que en el grupo grande ya te pones un poquito más así y luego en el pequeño hablas bastante, son momentos muy, muy buenos... (E. Final, 6-3-01: 3, 24-25)

Es importante tener en cuenta que Renata expresa esta valoración del pequeño grupo en la secuencia que describe el espacio de la interacción oral en el grupo reducido como experiencia significativa de su proceso de aprendizaje (E. Final, 6-3-01: 3, 14-26), tal como se ha visto en el apartado anterior (atmósfera afectiva y motivación). Para Renata, el entorno del grupo cooperativo proporciona una interacción de calidad (son momentos “muy buenos”), libre de la tensión propia de la interacción en el grupo clase (“ya te pones un poquito más así”).

La valoración que expresa indica una evolución de su pensamiento en relación con la importancia que concede a la interacción verbal de los alumnos en el grupo clase y el conjunto de su intervención (E. Final, 6-3-01: 3, 14-26) es un reconocimiento explícito de que la interacción que tiene lugar en el grupo cooperativo tiene valor en sí misma. Renata no tiene la menor percepción de ansiedad personal en el ámbito de la interacción oral en el grupo clase y en esta intervención expresa esa relación en forma impersonal (“te pones”, “hablas”), indicio de que hace extensivo este pensamiento a otros alumnos que sí la experimentan y de que, en esta reflexión, Renata es consciente de ello. Esta toma de conciencia expresa una evolución de su pensamiento. Porque, en el apartado siguiente, agentes e interacción, podremos contrastar que, en sus reflexiones previas, las valoraciones negativas de los alumnos “callados” son recurrentes a través de su discurso, sin ninguna referencia a la ansiedad para justificar de forma expresa el comportamiento de los alumnos más reservados en la interacción.

Renata apenas establece de forma expresa una relación directa entre la funcionalidad del grupo reducido y su percepción de progreso en la L2 (sí lo vincula, por ejemplo, en esta intervención de su reflexión final, E. Final, 6-3-01: 3, 14-26), en cambio, establece este vínculo con más frecuencia en el ámbito del grupo clase; aunque quizá lo más significativo para su proceso de aprendizaje es que en relación con el trabajo en grupo cooperativo expresa, decididamente, su motivación como aprendiente. Marina y Ada, como se verá en sus análisis, vinculan la actividad del grupo de cooperación con sus logros como aprendientes y con su estilo preferido de aprendizaje.



#### 5.1.5.4. Agentes e interacción

El discurso de Renata articula su pensamiento e ideaciones sobre la interacción en la clase de lengua y sobre el proceso del grupo en torno al tema de la interacción oral, que Renata y las demás alumnas, tal como se ha indicado al analizar el tema de los conocimientos orales, conceptualizan como “hablar”. A través del tema de la interacción (expresado como participación de los alumnos en la expresión oral), Renata vincula el proceso del grupo con el tema de la atmósfera afectiva de cohesión, que ella percibe, esencialmente, a través de las relaciones que se establecen entre los alumnos en el grupo clase. El discurso de Renata genera la mayor parte de los temas de su reflexión en el entorno de la interacción.

En el discurso de Renata la interacción aparece estrechamente asociada, por tanto, con el proceso de cohesión del grupo, que ella conceptualiza con el término “integración” (término que también utiliza Marina en el mismo sentido, E. Final, 23-2-01: 4, 53-54), con el que hace referencia, en general, a la percepción de una atmósfera agradable y a la calidad de la interrelación entre los alumnos y en el grupo de aprendizaje. Para Renata, la “integración” del grupo es una meta a alcanzar que los mismos alumnos contribuyen a fijar a través de la participación en la interacción oral (8-11-00), y uno de los elementos que la potencia es el interés de los temas (13-11-00; 15-11-00; 29-11-00; E. 2ª, 1-12-00:1, 44-46. En relación con este interés, expresa sus percepciones del mayor o menor grado de participación (“Podemos llegar a estar más integrados”, 13-11-00; “el grupo podría haber participado más”; 15-11-00; “Algo muy bonito de ver e interesante para participar”, 29-11-00).

Renata evalúa el proceso de cohesión, esencialmente, a través de la estructura del debate en su fase de participación en el grupo clase. La siguiente entrada de su diario representa su pensamiento en relación con este tema:

Lo importante todavía es destacar que fue, sin duda, el debate en que más gente participó hasta ahora. Tengo la sensación que nos estamos integrando cada vez más y que eso favorece nuestra aprendizaje. ¡La mía, seguro que sí! (29-11-00)

El criterio de Renata para valorar la cohesión del grupo es la cantidad de interacción percibida, que para ella significa también calidad, de ahí que su percepción de un entorno positivo aparezca vinculada al grado de participación verbal de los alumnos. La percepción de la cohesión incentiva la motivación de Renata y su sensación de logro. Entre los efectos atribuidos a la percepción de un entorno positivo está el aumento de la motivación hacia el aprendizaje de la L2 (Dörnyei y Malderez 1997). Renata retoma en la entrevista la relación entre interacción, entorno positivo y aprendizaje y matiza sus ideas en estos términos:

R.- [...] la gente se puso a discutir como verdaderos españoles... tú solo puedes hacer eso si te sientes bien con tus compañeros, si el clima es favorable..., si no es favorable estas cosas no salen, entonces creo que la gente se expone más y por consecuencia aprende más... yo me imagino así, yo lo veo así ¿no?... cuando tenía clases allí en Brasil veía que las cosas salían mejor cuando la gente se integraba, porque uno pregunta, el otro contesta, uno se opone y daban vida y creo que la gente aprende más, yo por lo menos creo que sí, que aprendo... (E. 2ª, 1-12-00: 1, 10-15)

Es decir, Renata considera que la percepción de un entorno positivo potencia una mayor exposición en la comunicación y el progreso en el aprendizaje de la lengua. Como en otras ocasiones, en sus ideaciones sobre la interacción y la atmósfera del aula, se hace presente su experiencia previa de enseñanza, pero las personaliza como aprendiente (“creo que sí, que aprendo”). En esta intervención, queda claro que Renata expresa una visión de la “integración” entre los alumnos ligada a una interacción verbal muy activa.

Renata expresa sus percepciones sobre el proceso de formación del grupo de aprendizaje y se refiere a las dinámicas internas que lo conforman (más adelante tendremos ocasión de contrastar el pensamiento de Renata a este respecto con el de otras alumnas). En relación con este proceso de creación del grupo, expresa sus percepciones en la siguiente intervención:

R.- [...] creo que vamos creciendo ¿no?, vamos creciendo sí, mejorando las discusiones y todo... (E. 2ª, 1-12-00: 1, 50-51)

Cuando expresa este pensamiento, Renata está reflexionando sobre la atmósfera del aula de lengua. Ella tiene la percepción de un grupo que progresa hacia su meta: conformar un entorno humano y social óptimo para aprender, y recurre a la metáfora del crecimiento para indicarlo, de modo que, como ser vivo, el grupo necesita de un entorno social propicio para desarrollarse. En otra intervención amplía sus percepciones:

R.- [...] yo creo que vamos evolucionando como, como grupo y a mí me parece muy bien... y si estuviéramos mal o si estuviéramos parados..., bueno veo, veo una dinámica, un progreso y creo que evolucionamos ¿no?... (E. 2ª, 1-12-00: 3,16-18)

El discurso de Renata recurre a términos que indican su valoración positiva del proceso grupal: “dinámica”, “progreso”, “evolucionamos”. Precisamente, esta percepción emocionalmente positiva que Renata tiene del progreso del grupo es uno de los indicios de la cohesión, en relación con una fase en la que percibe la cercanía entre los miembros del grupo (Dörnyei y Malderez 1997). Renata se refiere a dinámicas de la interacción que se activan para conformar un grupo social y, de forma específica, una comunidad de aprendizaje reunida en torno a un propósito común: el aprendizaje de la L2, en un contexto: la clase de lengua, a través de la interacción social en la lengua meta (Blewitt 2006).

Otra alumna que presta mucha atención en su reflexión al proceso del grupo es Marina, ella se refiere a la cohesión como proceso de conformación de “un verdadero grupo” (29-11-00; E. 2ª, 19-1-01: 3, 38-39).

Para Renata, el grado de participación en la interacción oral es el criterio que regula su percepción positiva del entorno, como hemos visto, y valora el comportamiento de los compañeros según contribuyan o no con su actividad verbal al esquema que ella considera idóneo en relación con la participación. Las categorizaciones que establece en relación con la participación en la expresión oral son representativas de cuál es su pensamiento al respecto (8-11-00,15-11-00, 29-11-00, 10-1-01, E. 2ª, 1-12-00: 1, 50-52). Así, Renata diferencia entre:

- gente que requiere más espacio para hablar-gente que no tiene iniciativa propia para hacerlo (8-1-00),
- gente interesada y participativa-gente que se queda callada (15-11-00),
- alumnos implicados en la interacción oral-alumnos que se mantienen al margen de la interacción (29-11-00),
- alumnos que no hablan-ella que habla “muchísimo” (E. 2ª, 1-12-00: 1, 51-56).

Renata tiene una percepción negativa de los alumnos que no participan (gente no interesada o “poco participante”, 10-1-01) y evalúa positivamente al grupo de alumnos que participa (“gente interesada”, 15-11-00), entre los que se incluye.

Concede mucho valor a la participación de los alumnos en el grupo clase, planteamiento que implica, en estos contextos, una falta de reconocimiento del pleno valor que tiene en sí misma la interacción oral que desarrollan los aprendientes en el trabajo de grupo. Es decir, para ella el esquema de participación idóneo en el aula de lengua lo representa el que reproduce la participación generalizada de los alumnos en la expresión oral en todas las fases de la actividad (grupo reducido, grupo clase) y estas creencias condicionan la evaluación que hace de los comportamientos de los demás alumnos en la interacción, de las relaciones entre los alumnos y su percepción de la atmósfera afectiva. Sus ideaciones sobre la interacción influyen, por tanto, en su percepción de la cohesión.

Marina desarrolla, como se verá en su análisis, ideaciones sobre la interacción que coinciden en muchos aspectos con las de Renata. También Marina se incluye en el grupo de los alumnos que participan activamente en la interacción oral y espera de los compañeros una participación “total”.

Otra alumna, Claude, que se categoriza también entre los alumnos que participan, expresa percepciones coincidentes con las de Renata en algunos aspectos y matiza otros. Valora positivamente la interacción que concita un alto grado de participación de los alumnos y, aunque Claude percibe su propia capacidad para expresarse en este entorno, constata en su reflexión que no es el escenario más accesible para la participación de los alumnos más reservados (29-11-00). En este sentido, expresa su percepción positiva del papel moderador de la profesora para dar a todos la oportunidad de expresarse, pero, al igual que Renata, su discurso indica cierta recriminación hacia los alumnos que no participan verbalmente en la interacción (si “no ven la oportunidad que es de compartir sus ideas en un debate en español, no vamos a esforzarlos”).

Es decir, estas alumnas formulan una exigencia en relación con el comportamiento verbal de otros aprendientes que, sin embargo, expresan su interés y valoración positiva (Ada, 29-11-00) de una interacción en la que su comportamiento es incluido, previsiblemente, según las categorizaciones de Renata, en el grupo de “gente callada” o “poco interesada”. Para Ada, en cambio, la actitud silenciosa es una estrategia que le ayuda a afrontar su proceso de aprendizaje de la L2 (Ada, E. 1ª, 22-1-01:3,19-22.36-51).

Un ejemplo más de la diversidad de pensamiento que expresan los alumnos en relación con la interacción y con la percepción de cohesión, en contraste con Renata, es la alumna Colette. Como hemos visto, Renata hace una valoración muy positiva de la interacción oral y del entorno afectivo del aula cuando percibe un alto grado de participación en el grupo clase (29-11-00). Sin embargo, otras alumnas, tienen percepciones contrarias ante la misma situación. Nos fijamos en las percepciones de Colette, porque nos ayudan a conocer mejor el pensamiento de Renata y cómo se conforman las ideaciones de los alumnos en la interacción. En relación con la misma sesión en la que Renata percibe un alto grado de “integración”, Colette expresa su pensamiento en estos términos:

He empezado ha proponer un argumento a favor y Aurore no me ha dejado el tiempo de acabar mi idea... Sé que quería reaccionar pero me ha molestado... (29-11-00)

Esta sensación negativa respecto a la interacción, la revalida Colette en una entrevista en la que expresa su percepción de una atmósfera “agresiva” en relación con la sesión a la que se refiere en esta entrada (29-11-00) y su incomodidad porque otra alumna (Aurore) interrumpiese su turno de palabra (E. 2ª, 12-1-01: 2, 24-50). La profesora también expresa en las anotaciones su percepción de que algunos alumnos tienden a monopolizar el discurso e indica que se siente requerida a intervenir para relajar las posturas y facilitar la participación de todos. Deja constancia de sus percepciones en relación con los interrogantes que le plantea la interacción que tiene lugar en el aula: “no sé cómo se sintieron ellos... ¿Resultó duro?” (P, 29-11-00).

Es decir, la percepción que Renata tiene de la cohesión difiere de la que tiene Ada, de la que tienen Colette y Alfred (según éste expresa a la profesora, P 29-11-00) y también de la de profesora, que se interroga sobre sus efectos en la sensibilidad de los alumnos.

Mientras Renata expresa sus percepciones negativas en relación con los alumnos que no participan y reivindica más espacio de participación para los que lo hacen activamente (8-11-00), aun a costa de no atenerse a las normas acordadas para la participación (P, 8-11-00), otros aprendientes perciben como una agresión o como una imposición (Ada, E. 1ª, 22-1-01:3,19-22) el modo en que ella misma y algunos otros alumnos comprenden y ejercen la “participación” y, por tanto, tienen una percepción distinta de la cohesión en el aula de L2.

Esta diversidad nos remite, una vez más, a la complejidad que caracteriza el aula de segundas lenguas y, más pronunciadamente, cuando entran en interacción las diferentes perspectivas de los alumnos.

El discurso de Renata expresa la progresiva toma de conciencia sobre su propia imagen como aprendiente a través de la confrontación en el aula de sus propias posiciones ante la interacción con las que adoptan otros alumnos. Cada alumno elige un comportamiento en la interacción de acuerdo con las contribuciones iniciales que aporta a la experiencia de aprendizaje. Renata es una alumna dispuesta a adoptar riesgos en la comunicación y se implica en ella

hasta el punto de ocupar el espacio que corresponde a otros alumnos. La siguiente entrada de su diario expresa el desarrollo de su pensamiento en este sentido:

[...] es un tema que a mi me resulta muy interesante, tanto que me dejo envolver por ello sin darme cuenta de que en realidad el tema no es el más importante, sino que el debate, espacio de habla para todos (8-11-00)

Es decir, Renata expresa en esta entrada su percepción de que, en la interacción, su propia extraversión puede restar oportunidades de práctica de la L2 a otros alumnos o de que una interacción significativa y auténtica también implica ceder el turno a otros aprendientes. Conforme progresa su reflexión, a lo largo del curso, Renata hace más explícita esta percepción:

R.- [...] y yo sigo controlándome un poco porque como hablo muchísimo... hay veces que tengo la sensación "no hablo yo, no, me voy a callar un poquito", no sé ((risas))... (E. 2ª, 1-12-00: 1, 54-56)

Renata hace referencia a la necesidad de ejercer el autocontrol, pero a diferencia de Marina, que hace una autocrítica sobre sus exigentes expectativas acerca de la participación de los demás alumnos (Marina, E. Final, 23-2-01: 5, 43), el contexto en el que Renata expresa las declaraciones previas es tras insistir en la posición crítica de su pensamiento ante los alumnos que no participan en la interacción.

Renata en la interacción oral adopta los rasgos de la extraversión (Brown 1987) como espacio en el que se afirma como aprendiente (actitud ante la interacción oral que nos remite a su experiencia previa de aprendizaje y su desarrollo en el entorno social), mientras que en otros alumnos o en el grupo detecta ciertas carencias (alumnos "callados" que deben hablar o un grupo muy serio que necesita un alumno divertido que lo anime, 15-11-00). Podemos inducir que, en la interacción, su punto de partida no son las contribuciones personales de cada compañero, a fin de construir el significado de la interacción a partir de ellas, sino que parte de una imagen de alumno o grupo "ideal". Así, mientras para Renata, la tarea de moderación de la profesora es comprensible pero tediosa, porque justifica su existencia en el comportamiento "poco apropiado" de algunos alumnos (E. 2ª, 1-12-00: 1, 51-54), para Ada, que adopta un comportamiento introvertido en la interacción (Brown 1987), esa misma función es positiva y necesaria (E. Final, 22-3-01: 2, 1-4).

En este sentido, Brown (1987) pone de relieve el papel esencial del profesor para atender a las diferencias individuales y culturales de los alumnos ante la interacción y para controlar el comportamiento de aquellos que son capaces de asumir riesgos hasta el punto de imponerse sobre la clase, normalmente los menos, y, con más frecuencia, animar a los que tienen más dificultad para arriesgar en la participación.

El tipo de liderazgo que Renata considera atractivo en la clase de L2 es expresión de sus ideaciones ante la interacción. En el apartado dedicado a la atmósfera afectiva se ha hecho referencia al temor que expresa Renata por el devenir del "clima" del grupo ante la partida de dos compañeros, Jerome y Aurore, cuya actividad verbal, sin embargo, es percibida como agresiva o

impositiva por otras alumnas (Ada, E. 1ª, 22-1-01:3,19-22) , Colette 29-11-00, (E. 2ª, 12-1-01: 2, 24-50). Esta intervención de Renata es expresiva de su pensamiento en relación con el tipo de liderazgo que le atrae en la interacción:

R. [...] bueno, y ahora, al volver, nos vamos, estaremos juntos de nuevo y, bueno “¿cómo va a ser, no, el clima de este grupo?” y... hemos perdido entre comillas gente como Jerome, que era un chico que, que me gustaba mucho, siempre te he dicho, y que me parece que, bueno, de su manera hacía un poco el conjunto ¿no?... no sé... si Aurore se va también yyy... gente que, bueno, se posicionaba, a lo mejor algunas veces hablaban mucho, pero no sé... me gustaba su manera de posicionarse y eso..., bueno eso ((risas))..... eso... (E. 3ª, 29-1-01: 2, 17-22)

Es decir, Renata vincula la atmósfera de bienestar con el “posicionamiento” y comportamiento verbal activo de alumnos, cuyo liderazgo, aunque admirado, es percibido por otros alumnos como impositivo, que no respetan las normas acordadas para la participación y que representan un modelo de interacción que no admite la tregua, la percepción de vacío o el silencio.

Renata toma conciencia, a lo largo de su proceso de aprendizaje de la lengua, de la necesidad de ejercer el autocontrol sobre un comportamiento verbal muy activo. Como se ha señalado previamente, no hace una referencia crítica explícita, como la hace Marina, de la posición de su pensamiento ante la interacción, sin embargo, tal como se ha indicado en el apartado anterior (estructuras sociales de participación), Renata, en su reflexión final (E. Final, 6-3-01: 3, 14-26), reconoce en la estructura social del grupo reducido una experiencia de interacción oral significativa en sí misma y al referirse a la interacción en el grupo clase expresa que es un ámbito que genera mayor ansiedad o tensión.

Teniendo en cuenta la total ausencia de ansiedad de Renata en la interacción oral, la expresión de este pensamiento y la organización discursiva que adopta para formularlo son síntoma de la evolución de su discurso en relación con declaraciones previas en las que evalúa negativamente el comportamiento de los alumnos más reservados respecto a la participación en el grupo clase. En sus declaraciones previas expresa exigencia. Ahora, justifica la ansiedad que pueden experimentar otros alumnos en la interacción. En su reflexión final, la postura crítica respecto a los demás alumnos en la interacción desaparece de su discurso.

#### **5.1.6. Competencia intercultural**

En relación con el tema de la interculturalidad en el aula de L2, Renata vincula la percepción de una atmósfera motivadora con el proceso de cohesión del grupo (véase apartado 5.1.5.2 atmósfera afectiva y motivación) que implica para ella el contacto con “lo diferente”. La siguiente intervención expresa su pensamiento en relación con este tema:

R.- [...] fuera no tengo relación con mis compañeros, porque somos muy diferentes, tenemos modos de vida muy diferentes, pero al estar en clase, sí, me gusta, es tranquilo, es bueno, es la manera de XX... entonces, claro, echas de menos y luego la posibilidad de estar con gente diferente y todo..., porque es muy fácil estar con lo tuyo, pero con lo diferente te resulta ya un poquito más complicado y entonces, sí, es una posibilidad de..., me gusta oír cuando hablan de sus países... y me parece bien... (E. Final, 6-3-01: 3, 6-11)

Establece un vínculo entre la atmósfera de cohesión y la diversidad cultural de la clase de L2, espacio que según Renata proporciona la oportunidad de convivir con “lo diferente” en un entorno propicio: “en clase”.

## 1. Temas que organizan el pensamiento de Renata en relación con su proceso de aprendizaje de la L2

### 1.1. Experiencia previa de aprendizaje de la L2

<p>- Renata considera una deficiencia de su proceso de aprendizaje social su desconocimiento de la gramática explícita. Esta creencia condiciona su percepción de logro en el entorno del aprendizaje formal.</p> <p>- Establece una dualidad entre aprendizaje social y aprendizaje formal. Considera que en su proceso de aprendizaje hay una descompensación entre su dominio de la destreza oral y su desconocimiento del sistema formal. Piensa que porque no conoce la gramática explícita no “sabe” la lengua y minusvalora los conocimientos implícitos que activan su fluidez verbal.</p> <p>- Equipara su falta de conocimientos metalingüísticos con “huecos” de su proceso de aprendizaje que debe cubrir estudiando.</p> <p>- El desconocimiento de la gramática y la falta de tiempo para estudiar le producen sensaciones de falta de control y de ansiedad, especialmente, cuando necesita planificar sus producciones lingüísticas y en contextos de evaluación de su nivel de competencia lingüística.</p> <p>- Renata entabla comparaciones de inferioridad con los alumnos que conocen las reglas de gramática, mientras que en referencia a la destreza oral, afirma su dominio y se destaca de sus compañeros mediante la comparación social de superioridad.</p>	<p>- Su aprendizaje social es un tipo de aprendizaje que se activa en respuesta a sus necesidades de comunicación con los hablantes de la lengua meta y desarrolla su competencia comunicativa como hablante ingenua. El aprendizaje social le aporta su dominio de la destreza oral.</p> <p>- El aprendizaje formal supone tomar conciencia de sus propios errores e implica atención consciente para identificar las diferencias entre su propio discurso y el de los hablantes de la lengua meta. Considera que la atención a los aspectos formales define un aprendizaje de más calidad que su aprendizaje previo, sin instrucción formal.</p> <p>- Teniendo en cuenta su propia experiencia como aprendiente, Renata plantea que un aprendizaje efectivo, debería integrar desde sus inicios la atención a la gramática y a la interacción oral. Reitera su percepción de “separación” entre aprendizaje intuitivo y formal.</p>
---	---

### 1.2. Metacognición y autopercepción. El entorno de la gramática

<p>- La percepción de ansiedad que Renata atribuye a su desconocimiento de las reglas de gramática se concreta en el aula en su percepción del ritmo excesivamente rápido, de acumulación de material y contenido y de falta de tiempo para estudiar ese contenido. A estas dificultades, se añade la confusión que le provoca la semejanza entre el castellano y el portugués.</p> <p>- Las estrategias de planificación y control que considera efectivas para contrarrestar estas dificultades son la organización personal, hacer los deberes y estudiar. No responder a esta exigencia aumenta su ansiedad.</p> <p>- En el ámbito formal, como más aprende Renata es a través de las correcciones y de las discusiones sobre gramática. También motiva su aprendizaje la variedad de temas y de recursos técnicos empleados. Percibe el logro.</p>	<p>- Renata reconsidera su pensamiento en relación con los contenidos metalingüísticos y desarrolla una nueva percepción que le permite apreciar la novedad de los contenidos y captar la subsidiariedad de los aspectos formales respecto a la comunicación. En este entorno, expresa su estado óptimo para aprender y su percepción de progreso.</p> <p>- En coherencia con esta percepción, la gramática adquiere sentido para Renata como componente de un conjunto significativo de contenidos y destrezas, que tiene como núcleo central la comunicación oral significativa. Esta orientación moviliza su motivación.</p> <p>En relación con los conocimientos léxicos, Renata valora el aprendizaje de las unidades léxicas en las que percibe su rentabilidad para comunicar.</p>
---	---



**1.3. Conocimientos orales y pensamiento fluctuante de Renata**

<p>- Este tema tiene para Renata la mayor prioridad, a la interacción oral dedica el mayor espacio de su reflexión.</p> <p>- Para Renata lo que define una enseñanza efectiva es la interacción oral significativa. La lengua en el aula de L2 cumple su función como instrumento de comunicación y de relación. Renata define intuitivamente la interacción oral significativa según los principios de la enseñanza comunicativa.</p> <p>- Para ella la interacción oral es el núcleo que da sentido y cohesiona contenidos y destrezas. Una interacción oral significativa se construye en torno a tres componentes: la interrelación, el intercambio de experiencias y puntos de vista en torno a temas interesantes y poder llevar a cabo la interacción “en otra lengua”.</p> <p>- El pensamiento fluctuante de Renata contradice en determinados contextos su visión comunicativa de qué es tener éxito en el aprendizaje de la lengua. En relación con esta oscilación de su pensamiento, está su elección de diferentes discursos y la variación de sus ideaciones de acuerdo con la situación.</p>	<p>- Estas mismas inconsistencias de su pensamiento se reflejan en las valoraciones contradictorias que hace Renata en relación con las actividades que la motivan (centradas en la interacción oral) y aquellas con las que percibe que aprende más (las explicaciones de gramática).</p> <p>- Son inconsistencias que reflejan la dualidad que Renata establece entre aprendizaje social de la L2 y su concepción de “saber lengua” como dominio de los conocimientos metalingüísticos. Remiten también al carácter contextual de sus ideaciones.</p> <p>Esta dualidad de su pensamiento, vinculada a su experiencia previa, atraviesa el discurso que articula Renata sobre su aprendizaje de la L2.</p>
---	---

**1.4. Percepción de Renata sobre el tratamiento del error**

<p>- La toma de conciencia sobre el propio error es el aspecto que Renata destaca como diferencia específica entre aprendizaje social y aprendizaje formal.</p> <p>- Valora positivamente las correcciones porque desarrollan sus conocimientos metalingüísticos, a los que atribuye el efecto benéfico de incrementar su capacidad de comunicación.</p> <p>- Renata considera que el tratamiento de los aspectos formales es lo más importante para su progreso lingüístico, porque piensa que de este modo subsana las deficiencias de su competencia, que atribuye a su proceso previo de aprendizaje en el entorno social.</p> <p>- Para Renata, una mayor presencia del error equivale a un mayor grado de exposición en la comunicación oral y es indicio de que en el aula reina una</p>	<p>atmósfera afectiva en la que los alumnos no temen arriesgar en la comunicación.</p> <p>- La visión constructiva del error, que Renata expresa en relación con su proceso de aprendizaje de la L2, se sustenta en un tratamiento de la corrección que une a la retroalimentación cognitiva necesaria el soporte afectivo adecuado. Considera efectivo que la corrección sea específica, retardada y que adopte un tratamiento anónimo y colectivo del error.</p>
---	--

**1.5. Percepciones del entorno social del aula de L2: pluralidad de papeles de profesor y alumno**

<p>Este tema recorre el discurso de Renata asociado a todos los demás temas.</p> <p>- Para Renata las actitudes personales y profesionales de la profesora</p>	<p>- Renata expresa su creencia en el papel dependiente del alumno respecto del profesor y, en coherencia con esta creencia, considera que el profesor</p>
--	--

<p>representan una aportación esencial a la atmósfera afectiva del aula y considera que su contribución profesional define una enseñanza efectiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Renata piensa que la actitud de respeto de la profesora potencia la autonomía de los alumnos.</li> <li>- En relación con su propio papel como aprendiente, la implicación en la escritura del diario de aprendizaje le aporta a Renata la toma de conciencia de su actitud activa ante el proceso de aprendizaje de la L2.</li> </ul>	<p>debe proporcionar al alumno la atención y medios necesarios para que se desarrolle como aprendiente. Expresa funciones de un profesor protector que, sin embargo, no subordina al alumno.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En otros contextos, expresa su visión del papel del profesor como controlador y de un alumno que debe ejercer sobre su actividad verbal mayor control.</li> </ul>
---	---

### 1.6. Percepciones del entorno social del aula de L2: atmósfera afectiva y motivación

<ul style="list-style-type: none"> <li>- La percepción de la atmósfera afectiva es un elemento central del proceso de aprendizaje de Renata, una “preocupación”. Para ella es esencial crear en el aula un entorno cohesionado y motivador, libre de ansiedad.</li> <li>- Establece una relación directa entre una atmósfera afectiva desinhibida y progreso en el aprendizaje.</li> <li>- Los efectos de una atmósfera afectiva agradable se manifiestan para Renata como experiencia de “flujo”. Su experiencia óptima de aprendizaje coincide con la percepción de una interacción oral significativa.</li> <li>- Renata percibe los efectos de una atmósfera poco propicia a través de la falta de participación de los alumnos en el grupo clase. En este escenario expresa su pensamiento fluctuante en relación con “lo difícil de decir”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En la reflexión final sobre su proceso de aprendizaje, evita personalizar el tema de la atmósfera afectiva. Sin embargo, su discurso aborda dicho tema mediante una voz impersonal. Esta organización discursiva es muestra del pensamiento fluctuante de Renata cuando en su articulación implica la dimensión emocional y manifiesta el carácter contextual de sus ideaciones.</li> <li>- En relación con la atmósfera distendida, Renata expresa su pensamiento mediante una organización discursiva que expresa su cercanía a los alumnos. En relación con el “clima incomodo”, su discurso expresa distancia del grupo.</li> </ul>
--	--

### 1.7. Percepciones del entorno social del aula de L2: estructuras sociales de participación

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuando Renata describe los componentes de una atmósfera agradable y propicia lo hace, generalmente, en el entorno del grupo reducido o en relación con el efecto positivo que éste tiene en la interacción en el grupo clase.</li> <li>- Aunque considera que el trabajo individual o en parejas favorece una mayor concentración, valora muy positivamente la funcionalidad del grupo cooperativo para potenciar la cantidad y la calidad de la interacción de todos los alumnos, porque proporciona un entorno agradable y de apoyo, fomenta la interrelación e integra las diferencias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En la estructura social cooperativa, Renata percibe el desarrollo de experiencias de aprendizaje de la L2 significativas.</li> <li>- El pensamiento de Renata expresa una evolución en relación con la importancia que concede a la interacción verbal de los alumnos, a lo largo del curso regular, en el grupo clase.</li> </ul>
--	---

### 1.8. Percepciones del entorno social del aula de L2: agentes e interacción

<ul style="list-style-type: none"> <li>- En el discurso de Renata la interacción aparece estrechamente asociada con el proceso de cohesión del grupo. Considera que un entorno positivo potencia la exposición en la comunicación y el progreso en el aprendizaje de la L2.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En relación con el proceso de estructuración del grupo de aprendizaje, Renata se refiere a las dinámicas internas que lo conforman. Percibe su evolución y su cohesión.</li> <li>- Renata expresa la toma de conciencia de su comportamiento muy activo en</li> </ul>
--	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>- En el espacio de la interacción, Renata afirma sus habilidades lingüísticas.</li> <li>- Concede mucho valor a la participación de los alumnos en el grupo clase y evalúa el proceso de cohesión del grupo y la participación de los demás alumnos según la cantidad de interacción percibida, que equipara con calidad.</li> <li>- Renata expresa una percepción negativa de los alumnos más reservados en la interacción verbal y evalúa positivamente a los que desarrollan más su actividad oral.</li> <li>- Sus creencias sobre la participación condicionan su evaluación de la interacción y su percepción de la cohesión.</li> <li>- La percepción que expresa el discurso de Renata sobre la cohesión y la interacción difiere de la que tienen otros alumnos, que perciben como comportamiento impositivo su modo de comprender la interacción.</li> <li>- El tipo de liderazgo que considera atractivo en la clase de lengua es coherente con su modo de entender la participación en el aula de L2.</li> </ul>	<p>la expresión oral al confrontarlo con el comportamiento que adoptan otros alumnos. Percibe la necesidad de ejercer el autocontrol sobre su actividad verbal.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Al hacer balance final, reconoce como interacción oral significativa en sí misma la que tiene lugar en la estructura social del grupo reducido. A través de la organización discursiva de su pensamiento, justifica la ansiedad que pueden experimentar otros alumnos. La postura crítica respecto a otros comportamientos en la interacción desaparece de su discurso.</li> </ul>
<p><b>1.9. Competencia intercultural</b></p>	
<p>Renata vincula la percepción de una atmósfera motivadora con el proceso de “integración” del grupo, que implica para ella el contacto con “lo diferente”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciona la atmósfera de cohesión y la diversidad cultural dentro de un ámbito que para ella representa la oportunidad de convivir con “lo diferente” en un entorno propicio: la clase de L2.</li> </ul>

## **5.2. PRAGMÁTICA Y MOTIVACIÓN DE MARINA: “Aquí sirve para comunicar”, “para aprender en sí mismo”.**

Marina es estudiante del Programa ERASMUS, como la mayor parte de los estudiantes del grupo en el que sigue las clases de E/L2. Procede de una universidad de Roma y su lengua materna es el italiano. Sigue las clases en el nivel avanzado-superior durante el curso académico 2000-01, adscrita a la sección de Filología Hispánica. En su universidad de origen cursa estudios de Lengua y Literatura Españolas. Tiene 22 años en el momento de llevarse a cabo la investigación.

### **5.2.1. Experiencia previa de aprendizaje de la lengua**

Hay cuatro aspectos que emergen con entidad en la experiencia previa de aprendizaje de la L2 de Marina: su experiencia negativa de aprendizaje del inglés, el modelo de enseñanza centrado en el profesor, las relaciones de competitividad con los compañeros y un sistema de ideaciones sobre el aprendizaje muy asentado en su proceso de socialización, que constituye un eje principal sobre el que articula su pensamiento en relación con su proceso de aprendizaje de la L2, al que alude en su reflexión con mucha frecuencia y en el que sustenta su motivación, sobre todo en el ámbito de los conocimientos metalingüísticos.

En relación con su experiencia previa de aprendizaje del inglés, la L2 que Marina estudia desde la etapa escolar y a lo largo de quince años, expresa valoraciones muy negativas, no obtiene muy buenos resultados (“tendría que saber inglés pero no consigo”, E. 1ª, 24-11-00: 1, 26; Informe, 19-1-01: 1, 7-8) y no siente hacia ella ninguna motivación. Marina considera que la dificultad, que casi considera insuperable, de su aprendizaje del inglés puede deberse a unas bases mal asentadas de su aprendizaje en la etapa escolar, a la metodología de enseñanza o a la falta de referencias comunes entre el inglés y su lengua materna (Informe 19-1-01: 1, 54-60). Marina percibe su aprendizaje del inglés como una imposición, como una “asignatura”. En cambio, expresa hacia el castellano una motivación integradora (Gardner 1985), basada en una relación emocional con la lengua que la alumna expresa como “amor instintivo” o “pasión” y que es lo que facilita su proceso de aprendizaje de la L2 (Informe, 19-1-01: 1,23-26), a la vez que la semejanza entre el castellano y el italiano (Informe, 19-1-01: 1 57-58).

Su aprendizaje del castellano lo inicia Marina en la universidad como parte de sus estudios de lengua y literatura españolas, tres años antes del momento en que se lleva a cabo la investigación. Marina insiste mucho en el gran esfuerzo que debe realizar al iniciar su aprendizaje de E/L2, debido a que debe incorporarse a una clase en la que la mayoría de los alumnos ya conocen la L2 y considera que es la pasión que siente hacia esta lengua lo que le ayuda a hacer el esfuerzo de “alcanzar” el nivel de sus compañeros de curso (E. 10-10-01: 2, 34-40). La siguiente intervención es representativa del pensamiento que articula en relación con su aprendizaje previo del español:

R.- [...] yo podía estudiar español donde quería, en los autobuses, en el metro, y aprendía mucho, muy, muy rápidamente, esto me animaba a amar lo que estudiaba, estas cosas por ejemplo que no me gusta estudiar tengo que estudiar, para mí es más difícil y esto ha sido pues muy bien [...] (E. 1ª, 24-11-00: 1, 21-23)

Es decir, a diferencia de lo que le ocurre con su aprendizaje del inglés, la mayor percepción de logro en el aprendizaje del español incentiva la motivación de Marina.

A lo largo del diario y de las entrevistas, es frecuente la referencia a su aprendizaje del inglés, asociado a sus temores respecto a su progreso lingüístico en el aprendizaje del castellano y la referencia a su motivación hacia el aprendizaje del castellano, cuya semejanza con el italiano percibe como estrategia de ayuda. En los próximos apartados reaparecen estos aspectos.

Las clases de E/L2 que Marina sigue en su experiencia previa, en la universidad, están centradas en la gramática y el dictado (dos horas de gramática, una hora de dictado y una hora de laboratorio). Los exámenes finales de los dos primeros cursos se centran en la gramática y los del tercero en la composición. El manual seguido en el curso es *Español 2000* (E. 1ª, 24-11-00: 1, 13). Marina hace hincapié en su discurso, como se ha indicado, en que lleva a cabo un gran esfuerzo personal con el fin de poder seguir el nivel “bastante alto” que tiene la mayor parte de los compañeros del grupo, por eso organiza su autoaprendizaje mediante la práctica del dictado a través de un programa de ordenador, la audición de canciones para mejorar su pronunciación y para aprender vocabulario, libros para hacer ejercicios y la lectura de literatura española en castellano. En esta reflexión sobre su proceso de aprendizaje previo, Marina expresa su toma de conciencia de que esta manera de aprender quizá no es la mejor, pero en aquel momento la considera útil porque le ayuda a aprender gramática compleja (Informe 19-1-01: 1, 27-37).

En cuanto a su percepción del papel de la profesora en su experiencia previa, Marina destaca el apoyo de la profesora, que no le recrimina su desconocimiento del español, que le ayuda a través de sus explicaciones, de su gestión de las actividades (dictado, visionado de vídeos) y mediante el uso en clase de la L2 (E. 1ª, 24-11-00: 1, 8-21). Hace una valoración muy positiva de la profesora con la que inicia su aprendizaje del E/L2 (“ha sido fenomenal”, “me ha encantado”, E. 1ª, 24-11-00: 1, 10.16) y expresa hacia ella una vinculación afectiva muy intensa. El siguiente fragmento expresa con precisión el pensamiento de Marina respecto a la relación que establece con su profesora en la experiencia previa de aprendizaje:

[...] creo que ahora está muy orgullosa de mí, por que yo aprendí en un año cosas que otras chicas en el colegio habían aprendido en tres y esto ha sido una gran satisfacción por ella. (Informe 19-1-01: 1, 20-21)

Es decir, el discurso de Marina establece una relación directa entre su comportamiento como aprendiente, que destaca de las demás alumnas mediante una comparación de superioridad, y la satisfacción de la profesora. Percibe que entre ella y la profesora hay una relación de reciprocidad. El discurso de Marina expresa en esta intervención su posición de cercanía a la profesora, que le otorga, de acuerdo con su atribución de juicios, su

predilección, y de distanciamiento de las demás alumnas. Se sitúa junto a la profesora y frente a las compañeras (con las que compite).

Cuando Marina reflexiona sobre su experiencia previa de aprendizaje de la lengua, es recurrente la referencia a la comparación con sus compañeros. Se compara en cuanto a su nivel de conocimientos de la L2 y se incluye en el grupo de personas que “no sabíamos nada”, frente al grupo de “las personas que sabían” (E. 1ª, 24-11-00: 1, 28-30). En cuanto al esfuerzo que debe realizar para poder estar al nivel de los compañeros que ya conocen la L2, Marina tiene la percepción de estar “en retraso” y, en consecuencia, de la necesidad de estudiar más que los demás alumnos (E. 1ª, 24-11-00: 1, 31; Informe 19-1-01: 1, 23-24).

Considera que la admiración que inspira en la profesora su esforzada dedicación al estudio del español (la pone como ejemplo de “estudiante modelo”) es lo que provoca el malestar en las relaciones con sus compañeros. En este texto Marina expresa su pensamiento al respecto:

Mientras yo me sentía muy feliz de este tratamiento de parte de la profesora que admiraba mi trabajo, para los otros era algo de despreciable por que yo era la nueva, la que no debía ser el ojo derecho de la profesora. (Informe, 19-1-01: 1, 44-46)

El discurso de Marina es recurrente en la expresión de su percepción positiva en relación con la profesora y, en cambio, de la dificultad en relación con los demás alumnos. La organización discursiva que adopta el pensamiento de Marina expresa el vínculo afectivo recíproco entre alumna y profesora, mientras que indica el distanciamiento de los demás alumnos, “los otros”, que miran con ojo crítico esa relación (“despreciable”).

Con frecuencia, Marina expresa estas relaciones de dificultad con los demás alumnos, en referencia a su experiencia previa, como relaciones de competitividad (según la caracterización establecida por Bailey 1983):

Por eso no me gusta la competición.  
He querido rellenar el vacío lingüístico por que era algo que quería hacer para mí, y no para competir, yo tenía muy claro el hecho que no tenía el mismo nivel de los demás y quería sólo aprender. (Informe, 19-1-01: 1, 47-50)

Marina necesita justificar su comportamiento como aprendiente y para ello vuelve a insistir en una de las ideas recurrentes cuando reflexiona sobre su aprendizaje previo de la L2: que la distancia que percibe entre el nivel de lengua de los demás alumnos y el suyo (“no tenía el mismo nivel de los demás”) es la razón de su esfuerzo y no “la competición”. A lo largo de su proceso de aprendizaje de la L2, una de las ideas que con más insistencia expresa su pensamiento es que la competitividad no ayuda en el aprendizaje de la lengua.

Marina concluye su reflexión sobre su experiencia previa de aprendizaje con una de las ideas que atraviesa su discurso como un eje en torno al cual articula sus ideaciones en relación con su proceso de aprendizaje:

No sirve ser la primera en absoluto para sentirse satisfecha. (Informe, 19-1-01: 2, 7)

Para Marina, el principio que sostiene la motivación no reside en competir para “ser la primera”, sino que el principio integrador de su motivación (Gardner 1985) es (o “debería ser”) interno (Deci y Ryan 1985), inspirado en necesidades psicológicas innatas, de modo que su comportamiento como aprendiente no dependa del refuerzo externo, sino que encuentre su compensación emocional y cognitiva en la actividad de aprendizaje en sí misma. El siguiente texto es representativo del pensamiento de Marina al respecto:

[...] es mejor saber hasta donde podemos llegar y conocer nuestros límites que pensar ciegamente en nuestras habilidades, pero hacer lo que podemos y hacerlo bien es la mejor satisfacción del mundo; no tenemos que olvidar que nunca acabaremos de aprender, en cualquier momento de nuestra vida, en cualquier campo. Es el secreto para no sentirse insatisfechos [...] (Informe 19-1-01: 2, 7-11)

La organización discursiva que adopta el pensamiento de Marina en estas declaraciones es muy significativa y por eso mismo vamos a observarlas con cierto detenimiento. Marina en este texto recurre a la voz colectiva (“nuestros límites”, “nunca acabaremos de aprender”), de modo que hace extensivo el contenido de su discurso a los demás alumnos o, hipotéticamente, a una audiencia más amplia. Al mismo tiempo, mediante el recurso a una voz objetivada se distancia de los juicios que emite y les otorga el valor de principio general, cuya fuente de conocimiento es un sujeto universal. Marina no duda en implicar su subjetividad para expresar su pensamiento en otros contextos, sin embargo, no lo hace a la hora de formular estas creencias.

Marina adopta un discurso que expresa su pensamiento desde el saber o desde una posición formal (Vermersch 1996), no desde lo experiencial, situando este pensamiento en el ámbito de la norma o de los principios, indicio de que las ideaciones que aporta a su experiencia de aprendizaje inmediata tienen su origen en su proceso de socialización y se acomodan o son adoptadas del patrón aceptable en su entorno sociocultural (Cortazzi 1990).

Otra interpretación coherente con la presencia de las relaciones de competitividad a lo largo del proceso de aprendizaje de la L2 de Marina, compatible con la anterior, es que el discurso que adopta en relación con el principio general de su motivación no está plenamente asumido por ella experiencialmente, es decir, la voz colectiva y los usos lingüísticos formales, el discurso que selecciona Marina, son indicio del grado de integración de estas creencias en su sistema personal de ideaciones como aprendiente, creencias arraigadas en un patrón cultural que sin haber sido plenamente integrado, Marina se propone como meta. Por otro lado, investigaciones como las de Benson y Lor (1999) ponen de relieve la tendencia de los alumnos a expresar en términos prescriptivos sus creencias sobre el aprendizaje de la lengua, tendencia que sería, por tanto, aplicable al pensamiento que expresa Marina.

Sobre este vínculo, que relaciona competitividad, finalidad de su proceso de aprendizaje y motivación, establece Marina las diferencias que percibe entre su experiencia previa y la experiencia inmediata (E. 2ª, 19-1-01: 3, 44-49; E. Final, 23-2-01: 5, 58-6, 17), como tendremos ocasión de analizar con detalle en los próximos apartados

### 5.2.2. Metacognición y autopercepción. El aprendizaje como razón y finalidad

Marina expresa con frecuencia su sorpresa ante la novedad de los contenidos (25-10-00, 31-10-00) y considera que usa de forma activa un número limitado de recursos (31-10-00, 6-11-00, 25-11-00). Percibe esta novedad sobre todo en relación con el léxico coloquial (23-10-00, 8-11-00, 11-12-00) y con los organizadores textuales:

Los conectadores para mí fueron una verdadera novedad; yo utilizaba sólo los más comunes sin saber que existían otros, ¡cuántas cosas tengo que aprender sobre este idioma!. (25-10-00)

En coherencia con esta percepción, Marina hace un primer balance de su nivel de competencia que considera “elemental”, debido a la precariedad de recursos con que se expresa en la L2 (31-10-00). En relación con este diagnóstico, constata la necesidad de adquirir nuevos conocimientos metalingüísticos para desarrollar sus capacidades comunicativas en la lengua meta (“nuevas expresiones” para “hablar” y “escribir” bien, 31-10-00, 6-11-00).

Con frecuencia, Marina se refiere a su inseguridad y a la dificultad para aplicar e incorporar el uso activo de nuevos contenidos (“me temo que continuaré utilizando los {conectores} que ya conozco” 31-10-00, 6-11-00, 8-11-00, 15-11-00, 22-11-00, 11-12-00). Ella asocia esta dificultad con los hábitos adquiridos en su aprendizaje previo del inglés, que tiende a reproducir en el aprendizaje del E/L2 y, a pesar de su alta motivación hacia el aprendizaje de esta lengua, percibe esta dificultad como una amenaza para desarrollar su competencia lingüística.

Es decir, el análisis de los datos manifiesta que las creencias de Marina sobre sí misma como aprendiente están forjadas en su proceso previo de aprendizaje de la L2 y estas creencias condicionan su comportamiento, las estrategias que selecciona para abordar la experiencia inmediata, la percepción que tiene de sus propias habilidades en el aula y, en concreto, influyen sobre su motivación de eficacia, es decir, sobre las creencias que tiene sobre su propia capacidad para aplicar los conocimientos y destrezas adquiridos (de acuerdo con la descripción de Williams y Burden 1999) y, por tanto, condicionan su percepción de logro. En este ámbito, Marina expresa su tendencia a una baja autoestima como aprendiente de E/L2 y cuestiona su progreso (“No sé si mi nivel de español está mejorando”, 11-12-00). Más adelante, en este mismo apartado, se da razón de los recursos motivacionales de Marina para superar estas dificultades.

En la reflexión que lleva a cabo para hacer balance de su proceso de aprendizaje, Marina expresa, entre los aspectos que considera relevantes sobre sí misma como aprendiente, la percepción de inseguridad respecto a su propio progreso:

R.-[...] y otra cosa es que aquí hablo muchísimo de mi inseguridad, siempre, yyy sobre todo a nivel, no sólo de español, sino a nivel deee mm conciencia de aprendizaje, no



estoy segura si voy aumentado, si permanezco en el mismo nivel, lo que voy a hacer [...] (E. Final, 23-2-01: 1, 22-25)

Es decir, Marina, a través de la reflexión, toma conciencia de sus propias creencias como aprendiente, de su propia inseguridad en relación con sus conocimientos de la L2 y con su propio progreso. En el apartado siguiente, que trata de las percepciones e ideaciones de Marina sobre los conocimientos metalingüísticos (5.2.3.), se puede observar que a esta toma de conciencia de Marina le corresponde un cambio de su pensamiento en relación con esta autopercepción.

Como se ha indicado en relación con su experiencia previa, Marina considera que la semejanza entre el italiano y el castellano hace más fácil el aprendizaje de la L2:

Creo que sea más fácil para un estudiante poder confrontar su propia lengua con la que se está estudiando, y encontrar muchas similitudes, la misma construcción de las frases, las mismas acentuación. El italiano se parece mucho al español [...] (29-11-00)

Aunque atribuye a esta estrategia, en buena medida, su progreso en el aprendizaje de la L2 (también valora en este sentido su conocimiento del latín), constata que su aplicación no siempre funciona ni es suficiente para afianzar su dominio de la lengua (8-11-00). Al igual que en su aprendizaje del inglés, percibe como dificultad la falta de referencias comunes para establecer comparaciones entre las dos lenguas, sobre todo cuando se enfrenta al uso de términos de registro coloquial. Marina considera que debido al mayor contacto en su experiencia previa de aprendizaje con los usos formales de la lengua, este registro le resulta más accesible.

Mientras Marina considera que la semejanza entre el italiano y el castellano es una estrategia importante para aprender la L2 de manera eficaz y, por tanto, que es más fácil el aprendizaje de una lengua si hay referencias comunes entre L1 y L2, Renata expresa lo contrario, para ella la semejanza entre el castellano y el portugués es una de sus fuentes de confusión en relación con los aspectos formales de la L2 (E. 2ª, 1-12-00: 3, 8-9; E. Final, 6-3-01: 1, 52; E. 5-12-01:3, 15-25) y considera que los aprendientes que tienen una L1 que no admite la comparación con la L2 (por ejemplo un hablante de inglés L1, indica) pueden aprender más eficazmente la lengua meta. Este contraste es un ejemplo más de la gran diversidad de creencias y percepciones que confluyen en las aulas de L2.

En cuanto a las destrezas lingüísticas, Marina considera que los conocimientos escritos exigen un registro de lengua más cuidado y complejo y su dominio implica, para Marina, mayor dificultad que el de la destreza oral. En el ámbito de los conocimientos orales, Marina se siente más segura (11-12-00). A su juicio, la destreza oral puede ejercitarse aunque sólo se disponga de un abanico de recursos más elemental (22-11-00). Probablemente, sobre esta creencia de Marina influyen sus propias creencias sobre sí misma como alumna (ella se afirma en la destreza oral), creencias generales sobre los conocimientos escritos y su experiencia previa de aprendizaje, centrado en la lengua como sistema formal y alejado de la dimensión pragmática, que implica (o puede implicar), desde los estadios iniciales, la producción de textos escritos

aceptables por su funcionalidad comunicativa, aunque no respondan a todas las exigencias de la precisión formal. En cualquier caso, Marina se siente más segura como aprendiente y desarrolla mayor percepción de logro en el área de los conocimientos orales:

[...] la exposición de trabajos orales [...] es lo único que no me asusta [...] (11-12-00).

Aunque valora más que ninguna otra la destreza oral, como tendremos ocasión de considerar en el apartado dedicado a los conocimientos orales (5.2.5), Marina percibe que necesita afianzar la destreza escrita y su nivel de precisión lingüística, necesidad sobre la que pesa, sin duda, su proyecto final de licenciatura que debe redactar en castellano (6-11-00). Esta es una de las razones por las que decide escribir el diario de aprendizaje (31-10-00). Otras estrategias para reconocer y aplicar nuevos conocimientos son tomar apuntes en las clases de literatura (6-11-00) y hacer los ejercicios (8-11-00, 15-11-00).

Entre los aspectos que Marina considera útiles y motivadores para formentar su progreso en el aprendizaje de la lengua están los siguientes: el conocimiento de nuevos contenidos gramaticales y léxicos (23-10-10, 31-10-00, 8-11-00, 29-11-00, 6-11-00, 11-12-00); la ampliación de conocimientos sobre contenidos gramaticales ya conocidos, porque le da seguridad para saber aplicarlos (29-11-00, 8-1-01); el uso del vídeo porque la combinación de un lenguaje actualizado e imagen facilita la comprensión del mensaje y es un buen procedimiento para alcanzar una de sus metas en el curso regular: desarrollar su dominio de la destreza oral (25-10-00); además, la redacción de cartas y de actividades que rompen el hielo, como trabajar sobre los errores a través del juego (8-1-01).

Tal como se ha expresado al inicio de este mismo apartado, Marina manifiesta sus expectativas y motivación respecto al aprendizaje de contenidos que no forman parte de sus experiencias anteriores de estudio de la L2: el aprendizaje del léxico coloquial. En las entradas de su diario, expresa desde los primeros días de clase su interés por integrar estos contenidos con los que no está en absoluto familiarizada. La siguiente entrada refleja este aspecto de su pensamiento:

[...] aprender poco a poco estas frases esenciales para hablar con la gente me interesa mucho. (23-10-00)

Marina toma conciencia, cuando reflexiona sobre sus conocimientos léxicos, de que hay dos modos diferentes de aprender la lengua, estudiándola o utilizándola (8-11-00, 11-12-00). El primer modo, centrado en el estudio de la literatura y la gramática, es el que se corresponde con su aprendizaje previo del E/L2. Esta forma de aprender la lengua no enseña el léxico coloquial, por eso Marina considera que la manera eficaz de aprender las “expresiones coloquiales” es viajar, vivir en el lugar en el que se habla la lengua meta y poder comunicarse siempre en la L2 (8-11-00, 11-12-00). El aprendizaje de la lengua a través del estudio es percibido por Marina como poco motivador (“aburrido”), el aprendizaje a través del uso de la L2 en situaciones auténticas de comunicación es percibido como interesante o divertido.

Marina percibe su progreso en relación con la adquisición de léxico, pero en su reflexión final insiste en que carece de recursos elementales para expresarse con eficacia en ámbitos de la vida cotidiana (en relación con el léxico de la casa, por ejemplo, E. Final 23-2-01: 5, 59-6, 3).

El criterio que Marina aplica en su reflexión retrospectiva para medir de modo general su progreso es la capacidad de “pensar en otro idioma” (E. 10-10-01: 2, 20). Las ideaciones sobre las que Marina asienta qué entiende por éxito en el aprendizaje de la lengua son éstas:

- aprender una lengua no es conocer las reglas de gramática y hablar la L2 con la precisión de los hablantes que tienen como L1 la lengua meta (E. 10-10-01: 2, 11-14),
- aprender una lengua es dejarse impregnar por la cultura, el contacto con otros y por el mundo que representa la lengua meta (“entrar en simbiosis con este otro mundo” E. 10-10-01: 2, 14-20),
- para que se dé este tipo de integración es necesario pensar en la lengua meta (E. 10-10-01: 2, 20-21).

Marina considera que su aprendizaje de la lengua es un aprendizaje de éxito, porque es capaz de pensar en la L2, algo que a diferencia del inglés “en español, fue casi automático” (E.10-10-01: 2, 23-27).

A lo largo de la reflexión de Marina, hay una recurrencia a la comparación con otros alumnos, según queda expresado en el análisis del apartado anterior. En su experiencia previa, se compara con las compañeras que tienen más conocimientos de la L2 o con las que no progresan tanto como ella. En la experiencia inmediata, se compara, con frecuencia, con las compañeras de la misma nacionalidad (13-11-00). Marina expresa su júbilo cuando percibe su superioridad como aprendiente: compite, y cuando percibe su vulnerabilidad (menos nivel de conocimientos), recurre al principio que estimula su motivación: “estoy aquí para aprender”. En el apartado que trata sobre la percepción de los papeles de profesor y alumno (5.2.6.1), reaparece este tema de la competitividad de Marina en sus relaciones con alumnos y profesor.

Al hacer balance final, expresa su toma de conciencia sobre la presencia de este aspecto en su proceso de aprendizaje y sobre cuáles son los antecedentes del mismo:

R.- [...] ya en el primer día me doy cuenta que hablo de cosas que continúo a hablar a lo largo de todo como, no sé, el hecho de la anonimidad de los errores o la competición [...] (E. Final, 23-2-01: 1, 10-12)

R.- [...] es una raíz un poco vieja de procedencia italiana [...] (E. Final, 23-2-01: 1, 15)

La insistencia del discurso de Marina en establecer relación entre competitividad, motivación y aprendizaje es tan frecuente que adopta el cariz de principio o remedio que ella aplica cuando percibe la competitividad como una amenaza para su autoestima como aprendiente. Es una recurrencia sobre todo en relación con los conocimientos metalingüísticos y escritos, aunque no sólo. Su creencia en el aprendizaje como razón y finalidad, entendido como proceso que dura toda la vida, se constituye en hilo conductor y eje central del

pensamiento que articula en relación con su proceso de aprendizaje de la L2, en el entorno de los contenidos metalingüísticos, y que ella formula a través de expresiones como las ya nombradas: “estoy aquí para aprender”, “nunca acabaremos de aprender” o más expresamente vinculada a la vieja “raíz”: “no tengo necesidad de {compararme}” (E. Final, 23-2-01: 7, 18-19).

El análisis de los datos genera una abundante presencia de esta creencia en el discurso de Marina. Recurre a ella en los siguientes contextos:

- ante el tratamiento anónimo de los errores, alude al principio que niega que la competitividad facilite el progreso en el aprendizaje (23-10-00);
- ante el descubrimiento de nuevos contenidos o ante la necesidad de matizar o reforzar los ya adquiridos, justifica que el aprendizaje es un proceso que dura toda la vida (25-10-00; E. 2ª:19-1-01: 3, 27-31);
- como primer estímulo para asistir a clase (E. 1ª, 24-11-00: 2, 17-18);
- para salvaguardar su imagen como aprendiente en la comparación desigual con otros alumnos o con una imagen ideal (13-11-00; E. 1ª, 24-11-00: 1, 47-49);
- porque fomenta su motivación interna y le ayuda a ver que no es necesario competir (E. 1ª, 24-11-00: 2, 17-23; E. Final, 23-2-01: 7, 18-19).

Es decir, esta creencia de Marina, que ella considera como resorte de su motivación en el entorno de los conocimientos metalingüísticos, justifica su desconocimiento, da sentido a la necesidad de seguir aprendiendo, en la competición desigual salvaguarda su imagen de aprendiente, modera su competitividad y fomenta, por tanto, su autoestima. Podemos aplicar a estos resultados del análisis y a la funcionalidad que Marina otorga a sus ideaciones la concepción de las creencias como recursos cognitivos (Benson y Lor 1999) o herramientas culturales (Alanen 2003) de las que dispone el alumno para abordar o regular su aprendizaje.

Sobre este principio fundamenta Marina su motivación integradora (Gardner 1985), como se refleja en esta primera parte de su intervención en relación con su actitud hacia el aprendizaje de la lengua en la clase de L2:

E.- ... ¿yyy destacarías algún estímulo especial que sea el que a ti te lleve a esas clases de español para aprender?...

R.- ...eee..., no sé, primero seguro mm el hecho de que yo sé que tengo que continuar aprendiendo siempre, esto lo primero... como no sé, yo no me siento... están personas por ejemplo que no sé, están en otros cursos y van sólo porque tienen que ir, yo voy porque me gusta ir, porque sé que para mí es importante, no es porque pueden darme créditos o esto, es importante para mi aprendizaje, yo... mi punto de partida es siempre esto, yo tengo que aprender bien, tengo que este año cuando yo regrese a Italia, puedo decir, bueno, me he dado mucho y me lo he dado el curso XX en todas las asignaturas, pero de esta manera [...] (E. 1ª, 24-11-00: 2, 15-23)

Marina continúa su intervención, expresando su pensamiento sobre su motivación integradora en relación con su deseo de interacción:

R.- [...] otra cosa por ejemplo es conocer personas, por ejemplo, todos los Erasmus es importante conocer a personas de Erasmus y me gustaría, yo soy una de las pocas no sé por qué, de conocer más extranjeros que italianos, aquí todos los italianos están siempre juntos y yo conozco casi nadie porque mi primer pensamiento es: “tengo que

hablar en español porque si estoy con italianos voy hablando en italiano” y las pocas veces que estamos con los italianos hablamos en italiano, también a veces intentamos hablar en español pero no se consigue, es imposible... y me gustaría conocer bien todas las personas, bien, claro... la diferencia de cursos impide un poco porque la mayoría son de Derecho y somos todos de Filología y al final todas las de Filología [[llevándose bien]] y los de Derecho [[llevándose bien]] pero ahora ya estamos mezclándonos, pero tenemos que, tenemos que tiempo, tienes que... (E. 1ª, 24-11-00: 2, 23-31).

De los datos aportados por Marina en esta amplia intervención, podemos concluir que, por encima de otras razones de tipo instrumental (la obtención de créditos), el motivo que prevalece para sostener su motivación hacia el aprendizaje de la L2 es integrador. Ella lo plantea de forma explícita y, como ocurre en relación con otros temas de su reflexión, construye sus ideaciones sobre su propia motivación a través de la comparación con otros compañeros. Marina muestra su capacidad integradora (Gardner 1985) en que:

- para ella el aprendizaje tiene valor en sí mismo (“es importante para mi aprendizaje”),
- muestra su interés en aprender la lengua y actitudes positivas hacia la situación de aprendizaje (“me gusta ir”),
- expresa su deseo de interacción social y de integración cultural en el grupo que habla la L2 (“conocer a personas de Erasmus” y “hablar en español”),
- tiene voluntad para llevar a cabo el esfuerzo que exige alcanzar esa meta (“tengo que hablar en español porque si estoy con italianos...”).

Marina fundamenta su motivación en este principio integrador que subyace a su proceso de aprendizaje de la L2 y a su proceso de aprendizaje en general y que expresa la relación que establece su pensamiento entre creencias acerca del aprendizaje de la L2, acerca de sí misma como aprendiente y acerca de su motivación.

### **5.2.3. Ideaciones de Marina sobre los conocimientos metalingüísticos**

El enfoque en el tratamiento de los contenidos metalingüísticos es un punto de referencia esencial para Marina en la experiencia de aprendizaje del curso regular de L2, porque a través de él descubre un nuevo modo de comprender la lengua, de concebir la clase de L2 y de aprender. Para articular sus ideaciones en relación con este tema, Marina toma como referencia su experiencia previa y la experiencia inmediata, también la interacción con otros alumnos de los cursos de L2.

Marina considera que los conocimientos explícitos de la gramática son un componente obligado en la clase de lengua (E. 1ª, 24-11-00: 1, 46-47). El primer día en el que se aborda el tema gramatical en el aula de L2, Marina valora muy positivamente la presentación de los contenidos a través de textos:

Me ha gustado mucho la manera de introducir la gramática encontrándola de los textos, es la manera más eficaz para personas que más o menos creen conocerla. (23-10-00)

Es decir, Marina, que “cree” conocer la gramática, porque durante tres años la ha estudiado de forma sistemática como estructura abstracta, percibe la

eficacia de la presentación contextualizada de los contenidos en una actividad de concienciación lingüística que tiene por objetivo propiciar el autodescubrimiento de las reglas y la interiorización del sistema mediante su comprensión. Para Marina, el tratamiento que los contenidos gramaticales y léxicos reciben en el curso regular de E/L2 le descubre una visión nueva, desconocida por ella hasta ahora, de qué es la gramática. La siguiente entrada de su diario es representativa de su pensamiento al respecto:

Lo que me ha sorprendido ha sido la manera de ampliar el discurso sobre ser y estar con los verbos de descripción como tener y llevar, y también las perífrasis.

Nunca había pensado que se pudieran unir estos tipos de funciones gramaticales, además me ha ayudado a tener una visión mucho más amplia de lo que es la gramática. (27-11-00)

Marina, por tanto, reconsidera su pensamiento en relación con su concepción previa de qué es gramática. Descubre la perspectiva pragmática en el aprendizaje de la lengua, que plantea su descripción a partir de su uso comunicativo, que tiene en cuenta el contexto y permite una visión interrelacionada de los recursos lingüísticos que expresan procesos semejantes o complementarios; enfoque que favorece la comprensión y la finalidad comunicativa que da sentido a esa descripción (tal como percibe la misma Marina y otras alumnas, según puede observarse más adelante, en este mismo apartado, a través de los datos que ellas nos aportan).

Marina elabora sus ideaciones sobre los contenidos gramaticales a través de la interacción. Diferencia entre una clase centrada en la descripción abstracta de la lengua, la clase “didáctica”, y una clase orientada a la comunicación. El siguiente fragmento es representativo del contraste que expresa el pensamiento de Marina en relación con este tema:

E- ... ¿qué te ayuda de la forma de ver la gramática en las clases de español?...

R- ... bueno, primero, que no se pone como una clase didáctica...

E- .... ¿perdón?...

R.- ... didáctica, una clase de, porque no sé yo escuchando a otras personas de, de otro grupo veo que es una clase muy técnica, no sé, está, clases, no sé el uso de ser y estar, entre otras chicas XX, no sé, estos términos yo no los conozco, pero hemos hecho las mismas cosas, esto me hace pensar que, bueno, no es importante encontrar las palabras técnicas, los tecnicismos y esto..., lo importante es encontrar el uso, porque si “yo soy...” tiene una frase de explicativa, pero al final no sé hacer una frase explicativa..., es mejor que sé hacer una frase aunque no sé que se llama explicativa o algo así y esto para mí es lo más importante porque no sé, cuando se empieza a hacer algo de manera técnica, no sé, con fotocopias, subrayadas, esto es, es el nombre, ya tienes que aprender cómo se llama la tipología, y ya la tipología es..., y además tienes que recordar esto en el uso, es mejor empezar por el uso y después hacer algo, más técnico, y para mí no es este lo que sirve en las clases de español, a nosotros sirve aprender o revisar, a lo mejor, lo que ya sabemos y profundizar, pero no en un sentido de gramática de curso de asignatura, sino primero en el uso, esto es lo más importante, esto XX lo que estuvimos haciendo y por eso no me pesaba hacer los ejercicios de la gramática... (E. 2ª, 19-1-01: 3, 10-25).

Marina conforma sus creencias sobre la gramática a partir de la evidencia de su propia experiencia de aprendizaje de la lengua, reflexionada y contrastada en la interacción. Esta intervención aporta bastante claridad sobre el pensamiento que Marina articula en relación con los conocimientos explícitos de gramática. Marina critica la perspectiva que adopta la clase “didáctica” porque enseña conocimientos sobre la lengua (“tecnicismos” y “tipologías”),

pero no enseña a saber “usar” la lengua, cuando su objetivo como aprendiente no es adquirir conocimientos declarativos de lengua (aprenderla como “asignatura”), sino utilizarla como usuaria y hablante competente (“sé hacer”).

Marina habla de “aprender”, “revisar” o “profundizar” para referirse a su conocimiento previo de los contenidos gramaticales explícitos, pero diferencia este tipo de conocimiento abstracto, muy presente en su experiencia anterior, de su aplicación: “no sabía utilizar” (E. 2ª, 19-1-01: 3, 29). Marina reconoce la distancia que media entre el “estudio” de la gramática explícita y su uso activo como instrumento de comunicación. En las primeras entradas de su diario, se refiere, tal como se ha indicado más arriba (23-10-00), a personas que “creen” conocer la gramática.

Para Marina, la clase centrada en la descripción estructural es poco eficaz, exige un esfuerzo innecesario y considera que carece de sentido y utilidad adoptar un enfoque de la lengua que no tiene como fin la comunicación. Lo más importante para Marina es que la descripción de la lengua parta del uso. En esta misma idea se reafirma al hacer balance de su proceso de aprendizaje (E. Final 23-2-01: 3, 9-24) e insiste en ella con contundencia:

R.- [...] no sirve, porque, no sé, vamos a utilizarlo sin saber cómo se llama, porque yo puedo utilizar un montón de expresiones y no sé como se llaman, pero al final me puede servir en un nivel académico, porque yo hago Filología Hispánica, pero a una persona que tiene que aprender español y hace, no sé, Ocio o Derecho, ((sonido expresivo labiodental)) no le interesa para nada, eso es XX... (E. Final, 23-2-01: 3, 20-24)

Marina tiene el convencimiento de que una clase de lengua que no tenga por finalidad el desarrollo de la capacidad comunicativa del alumno es inútil, más aún si se dirige a universitarios de una especialidad ajena a la Filología. Considera que la perspectiva lingüística adoptada en las clases de L2 de su experiencia universitaria previa no cumple su fin primordial, porque está basada en la organización estructural (“organizar bien la frase, escribir bien”), sin atender a “cómo” utilizar (E. Final, 23-2-01: 7, 32-38).

El enfoque, adoptado en el curso de E/L2, que tiene como fin enseñar a usar la lengua, es para Marina motivador (“no me pesaba”).

El modelo de clase “didáctica” (E. 2ª, 19-1-01: 2, 56-66) se caracteriza porque centra las clases en la gramática y en el profesor e implica al alumno en un trabajo intenso y difícil (por ejemplo, el estudio exhaustivo del subjuntivo). Al hacer balance final de su proceso de aprendizaje de la lengua, a la hora de explicar el sentido de su experiencia, Marina insiste en contrastar las clases de lengua de su experiencia previa y las decurso regular de L2, y aporta nueva información sobre las diferencias que percibe entre ellas:

R.- [...] además, son dos tipos de enseñanza diferentes, porque en Italia es una enseñanza de tipo académico, de tipo que nos sirve para hacer el examen escrito, que era gramática los primeros años, comprensión el tercero y aquí era el conjunto, pero de otra perspectiva, una perspectiva más a nivel de comunicación, comunicativa, aquí teníamos que aprender el español, no a nivel de, no sé, de nota, porque sirve para poder acceder al al oral de literatura, aquí es algo de, que no afecta nada, sirve sólo para nosotras, sobre todo para una comunicación, para comunicar, para escribir bien, para aprender en sí mismo, sin sin una razón última..., la razón última era el examen

oral, aquí la razón era aprender y nada más, eso es la diferencia... (E. Final 23-2-01: 6, 9-17)

Es interesante tener en cuenta que el contexto en el que Marina hace estas declaraciones es tras expresar que en las clases de L2 de su experiencia previa está en relación de inferioridad respecto a los conocimientos que tienen sus compañeros sobre la L2. A este aspecto, Marina une la finalidad instrumental que caracteriza, según ella, la clase académica (“el examen” y la “nota”). Por el contrario, Marina considera que la clase de L2 de la experiencia inmediata tiene una finalidad integradora, un fin en sí misma, es decir, Marina la percibe como intrínsecamente gratificante y con pleno sentido en el presente, tal como define Csikszentmihalyi (1997) la experiencia óptima. Para Marina, esta clase que pone de relieve el sentido del aprendizaje en sí mismo integra la gramática como componente de un proceso general de aprendizaje (“el conjunto”) que está al servicio de la comunicación.

En su reflexión final, Marina refuerza la convicción expresada a lo largo del curso sobre el valor de la visión pragmática en el aprendizaje de la lengua. El impacto que supone para Marina el descubrimiento de esta nueva perspectiva queda reflejado en esta intervención:

R.- ... probablemente me ha marcado mucho, en conjunto, la manera de hacer, cómo se hacen las cosas, independientemente de la cosa que es, que se puede hacer, cómo se hace, no sé, es una perspectiva que yo nunca he tenido, no sé, es una clase que no es académica [...] (E. Final, 23-2-01: 3, 9-11)

Marina considera que el aspecto del curso regular más relevante para ella en relación con su proceso como aprendiente de L2 es el enfoque adoptado en las clases de modo general, que ella conceptualiza como “la manera de hacer”. En sus experiencias anteriores de aprendizaje, el enfoque pedagógico al que ha estado expuesta responde a una variante del método tradicional de gramática-traducción. Marina reconoce este cambio de ángulo sin dejar lugar a la duda: “es una perspectiva que yo nunca he tenido”. Para describir esta perspectiva que “no es académica”, Marina no duda en recurrir a dos dimensiones de la clase con las que la asocia e interrelaciona (E. Final, 23-2-01: 3, 9-24): la visión pragmática de la lengua y, al mismo tiempo, la atmósfera afectiva motivadora que caracteriza el entorno del aula (aspecto del que nos ocupamos en el apartado correspondiente a atmósfera y motivación, 5.2.6.2).

Teniendo en cuenta los datos analizados hasta aquí, podemos concluir que para Marina un tratamiento eficaz de los contenidos metalingüísticos y una enseñanza de la lengua eficaz es la que:

- introduce los contenidos a través de actividades de sensibilización que fomentan la comprensión e interiorización del sistema,
- presenta las muestras de lengua contextualizadas,
- tiene como punto de partida el uso comunicativo de las formas lingüísticas,
- pone de relieve la interrelación de recursos lingüísticos que expresan procesos semejantes o complementarios,
- tiene en cuenta las necesidades comunicativas del alumno: está al servicio del desarrollo de su competencia comunicativa como usuario competente (no como lingüista),



- tiene una finalidad integradora, un fin en sí misma (“aprender”, “comunicar”)
- es intrínsecamente gratificante (“para nosotras”),
- integra la gramática como un componente del proceso de aprendizaje al servicio de la comunicación,
- crea en torno a la actividad una atmósfera motivadora (“ausencia de aburrimiento”).

El vínculo que Marina establece en su discurso entre motivación (“satisfacción” en sus propias palabras) y enfoque adoptado en la gestión de los contenidos metalingüísticos define, para ella, esta experiencia, porque contiene los elementos que estimulan el tipo de motivación interna que no requiere buscar la recompensa emocional o cognitiva en la comparación con los otros alumnos (“no tengo necesidad de si los otros han hecho mejor que yo o no”, E. Final, 23-2-01: 7, 18-19). El siguiente texto refleja el pensamiento de Marina cuando describe la relación entre enfoque adoptado en las tareas gramaticales y motivación:

R.- [...] salir de la clase y decir, bueno ((chasquido de lengua)), "mira qué hemos hecho hoy", como, por ejemplo, ayer, el miércoles, cuando estuvimos hablando del subjuntivo, "pero cómo y todavía tengo que pensar bien en la manera, en la perspectiva de ver el subjuntivo de esa manera" aquí me he quedado perpleja, porque he dicho ((chasquido de lengua)), yo nunca había pensado en eso, nunca me había fijado de estos recursos que vienen a ayudarnos, yyy sí, y eso aunque quizá no, no lo voy a dominar bien, pero lo intento dominar porque, no sé, viviendo o habiendo vivido una asignatura así, de modo muy, muy cerrado, a nivel gramatical, esta apertura es un poco algo que no, no logro, no, espero que sí, pero no sé si voy a lograr a dominar bien, pero me satis, me siento siempre satisfecha cuan, cuando veo que se pueden ver las cosas de un montón de maneras diferentes, aprender de todas, de todos los puntos de vista, es algo y eso es algo que me gusta mucho, ver las perspectivas diferentes, porque así pienso que podemos decir que no hay sólo una manera de ver las cosas, no sé, sólo gramáticas ooo... (E. Final, 23-2-01: 7, 19-31)

Es evidente que el tratamiento de los conocimientos gramaticales del curso de L2 sorprende a Marina e incentiva su motivación. La alumna describe una tarea gramatical que tiene por objetivo promover los procesos de aprendizaje y comunicación, mientras los alumnos reflexionan sobre la gramática (Gómez del Estal y Zanón 1999, Ortega1990) y que le descubre un nuevo modo de mirar un tema sobre el que había hecho un curso monográfico en las clases de L2 de su experiencia anterior : el subjuntivo.

A través de esta tarea, Marina descubre estrategias cognitivas que estimulan la búsqueda y el autodescubrimiento de las reglas (“recursos que vienen a ayudarnos”), reflexiona sobre su propio pensamiento y expresa su replanteamiento al confrontarlo con una nueva situación de aprendizaje (“yo nunca había pensado en eso”). La exposición a este enfoque que combina la práctica contextualizada y significativa de los conocimientos metalingüísticos con la aplicación de estrategias que desarrollan la autonomía del alumno en la interiorización del sistema formal supone para Marina pasar de una visión cerrada de la lengua a una visión abierta (de “apertura”, E. Final 23-2-01: 7, 32-38) y, aunque percibe cierta inseguridad ante este modo abierto de aprender la lengua, considera que el encuentro con esta perspectiva multidimensional del aprendizaje (“no hay sólo una manera de ver las cosas”) estimula su motivación. En relación con los conocimientos metalingüísticos, esta perspectiva resitúa la gramática, que ya no es el centro (“sólo gramática”) e

incentiva el valor que tiene en sí mismo aprender (“la utilidad ha sido aprender”, E. Final 23-2-01: 7, 50).

Los componentes que contienen las tareas formales de gramática que activan la motivación intrínseca de Marina pueden resumirse en sus objetivos:

- promover en el aula los procesos de aprendizaje, adquisición y comunicación en torno a la reflexión gramatical,
- descubrir estrategias cognitivas que estimulan la búsqueda y el autodescubrimiento de las reglas.

Los efectos de este enfoque los expresa Marina en que:

- descubre estrategias que le permiten afrontar la comprensión de los contenidos gramaticales con nuevos recursos,
- expresa la reconsideración de su pensamiento respecto a su concepción previa de la lengua al confrontarlo con un tratamiento novedoso de la gramática: paso de una visión cerrada (“organizar bien la frase”) a una visión “abierta” (partir del uso),
- la enfrenta a una perspectiva multidimensional del aprendizaje (hay diferentes modos de aprender),
- resitúa la gramática: no es el centro ni el fin,
- estimula su motivación interna, incentiva el valor que tiene en sí mismo aprender.

El pensamiento de otras alumnas en relación con los conocimientos metalingüísticos enriquece las ideas generadas por Marina, que, de forma resumida, expresa, en relación con los conocimientos gramaticales, su visión de los mismos como un componente del proceso de aprendizaje que tiene sentido dentro de una visión pragmática de la lengua, como instrumento de comunicación.

Renata considera la contextualización de la gramática como componente de una enseñanza efectiva (E. 5-12-01: 4, 17-24). Para ella la gramática es significativa como parte de un conjunto significativo de contenidos y destrezas.

Al igual que Marina, Claude vincula el tratamiento de los contenidos metalingüísticos con la atmósfera afectiva del aula. Considera desmotivador el trabajo de los contenidos metalingüísticos centrado en la deducción de las reglas y percibe el estímulo de un enfoque inductivo, que parte del uso (que para ella es hacer “ejemplos muy precisos”). Claude pone de relieve la eficacia de un trabajo que le ayuda a integrar de manera significativa los contenidos. Este enfoque es “mucho más útil” (E. 2ª 19-1-01: 2, 41-3, 2).

Como se indica en el apartado del análisis de Renata, dedicado al entorno de la gramática (5.1.2), para Claude (estudiante de Empresariales), el aprendizaje de los contenidos metalingüísticos en contexto es la principal aportación del curso regular de L2, porque supone la adquisición de una estrategia cognitiva que le va a ayudar a reorientar su modo de aprender de modo general (E. Final, 2-3-01: 2, 7-10). Por el interés que tienen las declaraciones de Claude

sobre conocimientos metalingüísticos, en el capítulo de resultados se amplían los datos que aporta esta alumna en relación con este tema.

La visión pragmática en la enseñanza de la lengua aparece estrechamente vinculada en el pensamiento de Marina con relaciones de mayor equidad entre los alumnos. Marina es una alumna con una firme inclinación a compararse con los demás compañeros. Más arriba se ha indicado que el contexto previo sobre el que Marina define la clase “académica” en contraste con la clase “comunicativa” es el de su posición de inferioridad respecto a los compañeros de la clase de L2 de su experiencia previa, que tienen conocimientos superiores a los suyos (“estaba al nivel más inferior respecto a las otras”, E. Final 23-2-01: 5, 58) y, por el contrario, expresa relaciones de igualdad en relación con la experiencia inmediata del curso regular:

R.-[...] porque me he encontrado en una clase donde estaba en el mismo nivel, todos nosotros estábamos a la misma altura [...] aquí puedo ser lo que, puedo decir lo que soy sin problema, porque no tengo que demostrar que puedo llegar a algo, porque ya he llegado, ya estaba, y ha sido la cosa que, que he notado [...] (E. Final 23-2-01: 6, 4-5.7-9)

Es decir, la percepción de igualdad en las relaciones con los demás alumnos en la que insiste Marina como rasgo específico de su proceso de aprendizaje en el curso regular se cimienta, en primer lugar, en el hecho de compartir con ellos un nivel de conocimientos semejante. Este es un aspecto muy relevante para explicar el bienestar de Marina en el curso regular y el desarrollo de su autoestima.

Sin embargo, no es el único motivo. Marina considera que la seguridad en sí misma que desarrolla en el aula de L2 (“Me he sorprendido mucho más segura”, E. Final, 23-2-01: 3, 37-51) está relacionada con los procesos de comunicación que se establecen en clase:

R.- [...] {en Italia} era una clase que no nos animábamos, sino en el último año, porque los primeros años la gramática, más o menos, siempre, por eso no era una inter, no nos interrelacionábamos en la clase, fuera sí, en la clase no, aquí no, aquí me he dado cuenta que he logrado relacionarme muy bien desde los primeros días, desde las primeras veces [...] (E. Final, 23-2-01: 3, 42-46)

Podemos inducir, de los datos aportados por Marina, que la clase de L2 centrada en la gramática convierte el objeto en elemento crucial del proceso docente, mientras que la clase que resitúa la gramática como instrumento de comunicación, orientado a la acción, realza el papel del aula como contexto social y el del alumno como sujeto del proceso de aprendizaje (“*he logrado relacionarme*”). Estas percepciones de Marina son coincidentes con las consideraciones que hace Martín Peris (2005) sobre las implicaciones de resituar la gramática dentro de un proceso de aprendizaje de la lengua que se orienta a la acción. Para Marina, los procesos sociales que genera el aprendizaje de la lengua orientado a la acción suponen una experiencia de desarrollo personal (“*he crecido, he madurado*”, E. Final, 23-2-01: 3, 47-48).

Es significativa la organización discursiva que articula el pensamiento de Marina, según se relacione con su experiencia previa o con la experiencia inmediata. En la experiencia previa, domina la comparación de inferioridad

respecto al grupo de compañeras con las que se compara (E. Final, 23-2-01: 5, 49-6, 17) y se excluye de un grupo en el que percibe la diferencia (“conocían y estudiaban en España”) y al que se refiere como “las otras”. En cambio, en relación con su proceso de aprendizaje inmediato, Marina se incluye en el grupo y su discurso, en este entorno, expresa con frecuencia la comparación de igualdad (“estábamos a la misma altura”).

En el apartado dedicado a la pluralidad de papeles de alumno y profesor (5.2.6.1), se vuelve a hacer referencia a los aspectos discursivos que caracterizan el pensamiento de Marina en relación con su proceso de aprendizaje.

No hacemos referencia aquí a las expectativas de Marina en relación con los conocimientos léxicos que se han incluido en el apartado que trata sobre metacognición y autopercepción (5.2.2).

#### **5.2.4. Percepción de Marina sobre el tratamiento del error**

Al igual que Renata, Marina considera la importancia de tratar los errores y que se haga sin identificar a su autor. La siguiente entrada de su diario expresa su pensamiento sobre el tema:

Es importante corregir el error y creo que es mejor cuando los errores son anónimos; no me gusta que las personas sepan lo que yo fallo porque es una manera de ponerse en competición y no es lo que nos sirve durante la clase de español.  
Estamos aquí para aprender y es normal que alguien puedan fallar en gramática o en algo. (23-10-00 )

En este fragmento, Marina, fiel a su propio sistema de creencias, recurre al principio del aprendizaje como razón y finalidad para justificar sus errores y salvaguardar su imagen. En situación de vulnerabilidad, se recuerda a sí misma que la competitividad no es aconsejable en clase de L2. Renata centra su reflexión en torno al error en la atmósfera afectiva que facilita su identificación (E. 2ª, 1-12-00: 2, 58- 3, 2) y considera la corrección de errores el aspecto más significativo de su proceso de aprendizaje. Para otras alumnas, esta actividad también está entre los aspectos importantes y motivadores de su proceso en la clase de L2 (Ada, E. 1ª, 22-1-01: 1, 44-48 y 2, 13-32; Aurore, E. Final, 26-1-01: 2, 32-37; Élodie, E. 1ª, 1-12-00: 2, 22-33; Claude, 23-10-00, 30-10-00, tal como se ha visto en el apartado del tratamiento del error en el análisis de Renata). En cambio, para Marina, la actividad de corrección de errores supone una dificultad.

En relación con la corrección de errores, trabajo que los alumnos realizan en equipo, como se indica en el análisis de Renata, Marina expresa su dificultad personal para detectarlos y considera que la interferencia de otra asignatura de su programa, dirigida a estudiantes de Filología y en la que practican la detección de errores, es la causante de su confusión. En el siguiente fragmento de su diario expresa este pensamiento:

Es lo que me ocurre en clase, que no me doy cuenta que las frases de expresión escrita son mucho más difíciles y la que corregimos aquí en clases {de L2} son de chicos que estudian no de libros donde las más pequeñas reglas tienen que ser aplicada. ¡ Qué horror! (15-11-00)

Marina hace referencia a un aspecto que para Renata (véase apartado 5.1.4 sobre tratamiento del error) y para Élodie (E. 1ª. 1-12-00: 2, 22-33) es la base de una corrección eficaz: que sea específica y parta de una preselección de los propios errores de los alumnos. Tomar conciencia de este aspecto ayuda a Marina a resituar esta dificultad. Sin embargo, Marina insiste en su problema para captar la diferencia entre sus propias producciones y las del hablante nativo (“no consigo ver dónde está”, E. 2ª, 19-1-01: 4, 22) y sigue pensando que, en buena medida, la confusión se produce porque busca una dificultad que no es la que corresponde a la clase de L2, sino a la asignatura de su especialidad; además, también detecta esta dificultad para encontrar el error cuando hace esta tarea sobre la L1 (E. 2ª, 19-1-01: 4, 25-42).

Una razón que puede explicar esta dificultad de Marina es que las tareas de corrección la enfrenten a errores que forman parte de su interlengua (Corder 1967) y que la corrección no se dé en el momento idóneo para su estadio (Allwright y Bailey 1991). Un aspecto más que pone de relieve la complejidad del aula de L2, puesto que en ella confluyen una gran diversidad de estadios en las interlenguas de los alumnos, como muestra el contraste de los datos de Marina con los aportados por las alumnas que perciben su progreso a través de esta actividad.

Al igual que Marina, Aurore destaca la dificultad para reconocer los errores, (E. Final, 26-1-01: 1, 29-34). Sin embargo, el pensamiento de Aurore es fluctuante en relación a este tema, puesto que en otros contextos expresa lo contrario y señala las correcciones como una aportación esencial para disponer de puntos de referencia en la L2 (E Final, 26-1-01, 2, 32-37).

De cualquier modo, esta diversidad de perspectivas es prueba de que la corrección en el aula de L2 es una tarea compleja.

### **5.2.5. Ideaciones de Marina sobre conocimientos orales**

La importancia que Marina concede al tema de los conocimientos orales, que conceptualiza como “hablar”, se refleja, como es el caso de Renata, en la frecuencia con que lo alude. En torno a este tema su discurso genera el mayor número de referencias temáticas. Marina expresa su voluntad decidida de buscar las condiciones que le permitan, dentro y fuera del aula, la práctica comunicativa de la lengua meta (E. 1ª, 24-11-00: 2, 23-27), como expresan los datos analizados en relación con su motivación integradora (véase apartado 5.2.2. sobre metacognición y autopercepción), y para lograr este fin considera primordial el contacto: “conocer personas”.

La comunicación con los demás alumnos a través de la lengua meta es para Marina el aspecto más importante del curso regular, precisamente porque no es mera práctica lingüística, sino que las circunstancias que rodean la experiencia de intercambio y un aula multilingüe potencian el uso de la L2 no por obligación, sino por “necesidad” (E. 10-10-01: 1, 28-32).

En este sentido, su pensamiento es coherente con las ideaciones que expresa Marina respecto a los conocimientos metalingüísticos: para ella la perspectiva integradora del aprendizaje de la lengua parte del “uso” y tiene como fin la comunicación (véase apartado 5.2.3 sobre conocimientos metalingüísticos). Considera que como mejor aprende es a través de la interacción, que para ella significa poder expresar lo que piensa verbalmente (E. 1ª, 24-11-00: 1, 49-50). Marina establece una estrecha relación entre percepción positiva del entorno y uso de la L2 como instrumento de comunicación. La siguiente entrada de su diario refleja su pensamiento en relación con este aspecto:

[...] cuando las personas hacen brillar sus pensamientos y se encienden al hablar de lo que piensan, en español, creo que es el signo que las cosas ya están mejorándose. (29-11-00)

Es decir, intercambiar ideas con los demás alumnos en la lengua meta (“en español”) es para Marina un indicador de interrelación positiva en el aula de L2. En este entorno, tiene percepción de logro (29-11-00). En el apartado de agentes e interacción (5.2.6.4.) se retoma este aspecto que aparece vinculado en el pensamiento de Marina, como también en el de Renata, al proceso del grupo.

Marina valora como interacción oral significativa la que recrea en el aula situaciones de auténtica comunicación, que implican contacto a través del uso espontáneo de la lengua meta (hablar “sin pensar que tenía que hablar en español”, E. Final, 23-2-01: 6, 56-7, 2) en torno a temas que son interesantes para los alumnos (29-11-00; E. 2ª, 19-1-01: 3, 52-55). El siguiente texto es representativo del pensamiento de Marina en relación con la interacción oral:

R.- [...] somos personas que estamos juntos y estamos hablando de algo, y estamos, no sé, aunque peleándonos ooo viviendo un momento muy fuerte, viviendo algo, una sensación que nos percibimos todas, toda la persona percibe algo y quiere que esta persona con quien estás hablando puede percibir lo que tú sientes y al revés es lo mismo para la otra persona [...] (E. 2ª, 19-1-01: 3, 35-38)

Marina expresa este pensamiento cuando caracteriza la cohesión del grupo. Para ella, el espacio que representa una comunicación auténtica potencia la interrelación mientras los alumnos están “hablando de algo” en la lengua meta. Es muy significativa la organización que adopta el discurso de Marina para expresar su pensamiento en relación con los conocimientos orales: aparece vinculada al plano sensorial mediante términos como “sensación”, “nos percibimos”, “puede percibir lo que tú sientes”. Y también evoca el plano experiencial mediante expresiones como “estamos juntos y estamos hablando de algo”, “viviendo un momento muy fuerte, viviendo algo”. Es decir, para Marina, la interacción oral significativa en el aula de L2 tiene una fuerte base experiencial.

Junto a la resonancia vivencial, otro dato significativo del discurso de Marina en esta intervención es el recurso a la voz colectiva con el que se incluye en el grupo y hace extensivo su pensamiento a los demás alumnos.

Para Marina, el entorno idóneo para la comunicación en la clase de lengua es semejante a un grupo de amigos en interacción (E. 2ª, 19-1-01: 3, 38-41). Su

discurso establece una estrecha relación entre interacción y percepción positiva del entorno, por eso, en el apartado dedicado a la atmósfera afectiva y motivación (5.2.6.2), reaparece el tema de los conocimientos orales como expresión de la experiencia óptima de aprendizaje. También Renata establece el mismo tipo de vínculo entre atmósfera afectiva y conocimientos orales (véase apartado 5.1.5.2 del análisis de Renata, atmósfera afectiva y motivación).

El análisis de los datos nos permite concluir que para Marina la interacción oral en el aula de L2:

- Es experiencial, tiene en cuenta los intereses y el mundo vivencial del aprendiente (Martin Peris 2000, Richards y Rodgers 1986).
- Es relevante y significativa, porque se integra en su marco de conocimientos previos (Marina puede explicarla mediante una metáfora de la vida cotidiana: un grupo de amigos), de acuerdo con un principio esencial a que debe atenderse una comunicación efectiva, tal como la explican Cook (1989) y Sperber y Wilson (1986).
- Recrea espacios de auténtica comunicación en la lengua meta (se lleva a cabo porque hay una “necesidad”, hay un intercambio de ideas y experiencias “en español”).
- Potencia la cohesión.

Para Marina, por tanto, la interacción oral en el aula de L2 es una “operación comunicativa” (Llobera 1995b), desarrollada a través de la lengua meta como instrumento de comunicación y de cohesión.

La visión que tiene Marina de la interacción oral en el aula de L2 coincide en sus principios con la visión de Renata (véase apartado 5.1.3 dedicado a los conocimientos orales en el análisis de Renata). Marina, sin embargo, pone más énfasis en el nivel experiencial y el contacto. Al igual que Renata ( E. 5-12-01: 4, 13-31), también Marina considera que la interacción oral significativa en el aula de L2 se construye en torno a tres ejes: la interrelación con los compañeros, el intercambio de ideas y vivencias en torno a temas que interesan a los alumnos y hacerlo a través de la lengua meta. En el análisis de Ada, en el apartado de los conocimientos orales (5.3.4), reaparece este aspecto.

### **5.2.6. Percepciones del entorno social del aula de L2**

Como queda indicado en la introducción a este apartado en el análisis de Renata (5.1.5), en este espacio abordamos los aspectos que ponen de relieve la naturaleza social y cultural del aprendizaje de la lengua (Breen 1986) y que, de acuerdo con los datos generados en la investigación, emergen en interrelación. Las percepciones de Marina sobre los papeles de los agentes que intervienen en el proceso de aprendizaje, profesor y alumnos, de su contribución a la atmósfera afectiva del aula, de sus interacciones y aportaciones iniciales al proceso de aprendizaje y de la organización social del aula que canaliza la interacción influyen en la articulación del discurso de Marina en relación con su proceso de aprendizaje.

### 5.2.6.1. Pluralidad de papeles de profesor y alumno

El papel de la profesora es un aspecto aludido de forma recurrente en el discurso de Marina cuando se refiere a su experiencia previa de aprendizaje. En el diario y entrevistas llevadas a cabo a lo largo del curso, la alusión a la profesora es discreta. Esta discreción puede deberse, entre otros motivos, a que en su proceso de aprendizaje en el curso regular de L2 la profesora y ella como alumna no desempeñan los mismos papeles que los de sus referentes previos, que aparecen vinculados a modelos de clase y de enseñanza distintos.

Marina sitúa los papeles de profesor y alumno en relación con su experiencia previa en el escenario de la clase “didáctica”, centrada en la lengua. La siguiente intervención expresa sus percepciones al respecto:

R.- [...] sólo la profesora hablaba y nosotros teníamos que contestar o hacer un ejercicio, hacer el dictado o algo así [...] (E. 2ª, 19-1-01: 2, 65-66)

En esta intervención, Marina describe los papeles correspondientes a una clase centrada en el docente, que monopoliza el discurso y asigna un segundo plano al aprendiente como receptor pasivo de su docencia.

En cambio, sitúa los papeles de profesor y alumno en relación con su proceso de aprendizaje en el curso regular de L2 en el entorno de la clase que tiene en cuenta los intereses del alumno y los aspectos lúdicos del aprendizaje:

P es una profesora que ha convertido la clase en dos horas donde se puede aprender mucho haciendonos divertir, no nos ha aburrido con largas explicaciones sobre la gramática o sobre textos, tuvo viva nuestra atención y nos hizo hablar mucho (23-10-00).

Marina, al igual que Renata, establece una estrecha relación entre el papel de la profesora de L2 y la atmósfera afectiva del aula (aspecto que se retoma en el apartado que trata sobre atmósfera afectiva y motivación). Marina vincula el papel de la profesora a un aspecto para ella esencial: aprender sin que la tarea “pese”, sin tener conciencia de esfuerzo. Mientras que en la experiencia previa, el profesor es centro de la docencia, cumpliendo una de las funciones que, inducimos, Marina le atribuye: hacer largas explicaciones de gramática, la profesora del curso regular de L2 atrae el interés de los alumnos, no monopoliza el discurso con largas explicaciones y valora entre sus aportaciones que ceda la palabra y estimule el discurso del grupo.

El discurso de Marina recurre a una voz objetiva y colectiva (“es”, “no nos ha aburrido”), dando a su percepción del papel de la profesora un alcance más general y haciendo extensivas las valoraciones sobre su rol al resto de los alumnos.

Renata destaca también algunas de las funciones de la profesora indicadas por Marina en esta entrada, ella pone de relieve la empatía y capacidad de la profesora para captar la atención e interés de los alumnos (Renata, 18-10-00). Ada también destaca el aspecto lúdico de la misma clase a la que se está refiriendo Marina (23-10-00), como se ha indicado en el apartado de



metacognición y autopercepción del análisis de Renata. Esta última, paradójicamente, destaca ese día algunos aspectos negativos en relación con el ritmo demasiado rápido que percibe en la gestión de la clase (Renata, 23-10-00). Son las paradojas de la diversidad.

Teniendo en cuenta qué actitudes de la profesora valora Marina, podemos considerar que para ella las siguientes aportaciones del profesor son importantes para crear una atmósfera distendida: el estímulo de la dimensión lúdica en el aula, su cercanía y relación de “camaradería” (E. 1ª 24-11-00: 2, 46-49). Para Marina, esta percepción del papel del profesor representa una novedad, como expresa en esta intervención:

R.- [...] esto para mí es nuevo y es mejor, porque yo puedo hablar tranquilamente, sin problemas, también el diario es una de estas maneras, porque claro, con otros profesores yo nunca he hablado de estos, ni con mi profesora de español en Italia, era un tipo de *REPORTO* {relación} profesor-estudiante, estudiante nada más, también es una profesora muy buena y estoy..., le agradezco mucho y todo y ella también, pero bueno, es diferente... (E. 1ª 24-11-00: 2, 51-55)

Es decir, la relación de cercanía con la profesora crea una atmósfera que Marina percibe relajada, libre de ansiedad, y que potencia su papel activo como alumna. Para conceptualizar esta pluralidad de papeles, Marina recurre a la metáfora que describe el papel tradicionalmente pasivo del alumno como “estudiante nada más” en relación con su experiencia previa, mientras que en relación con su proceso de aprendizaje en el curso regular, inducimos que define este papel como “ser algo más” que un estudiante.

A la “camaradería” (palabra textual de la entrevistada, E. 1ª 24-11-00: 2, 46-47) con la que define su percepción de la relación con la profesora del curso regular, contrapone su percepción de la relación “profesor-estudiante” con la profesora de la experiencia previa. Al igual que Renata, Marina piensa que escribir el diario está relacionado con el desarrollo de su autonomía en el aula de L2. Se retoma este aspecto en el análisis de Ada y en el capítulo de resultados.

Marina considera que esta implicación activa de los alumnos en el proceso de aprendizaje es la clave para que éste se desarrolle con éxito. El siguiente texto refleja este pensamiento:

El hecho que no nos has subordinado al papel de simples estudiantes sino que nos has dado la libertad de crear la clase día tras día ha sido lo que ha la arma más potente que podías utilizar para que el curso funcionara. (E. 10-10-00: 1, 57-59)

De manera retrospectiva, Marina insiste en la misma idea y en los mismos términos. Para ella, por tanto, una aportación esencial del profesor al proceso de aprendizaje de la L2 es que establezca con los alumnos relaciones de proximidad, sin subordinarlos al papel de “simples estudiantes”, y que comparta con el grupo (recurre a la voz plural “nos”) sus funciones y responsabilidad en el proceso de aprendizaje.

Las demás alumnas también hacen referencia en sus discursos al desarrollo de su autonomía en relación con su proceso de aprendizaje de la L2. Para Renata, esta actitud activa como aprendiente se refleja en su posición de observadora y

analista del aula de L2 (E. Final, 6-3-01: 1, 54-57), como se ha indicado en su análisis, y al igual que Marina define el papel activo del aprendiente negando las creencias que tradicionalmente atribuyen al papel del alumno rasgos de pasividad. Ada considera un aspecto central del proceso de aprendizaje su postura activa como alumna (15-1-01; E. Final, 22-3-01: 4, 6-16), como puede verse en el apartado que se ocupa de su análisis.

Élodie, tal como se señala en el análisis de Renata (apartado 5.1.5.1. sobre pluralidad de papeles de profesor y alumno), considera que la participación en la organización de las clases es la clave de que en el aula haya una atmósfera de aprendizaje agradable (18-10-00; E. Final, 8-2-01: 1, 11-14). Para Aurore, poder desarrollar una postura activa y crítica como alumna es una aportación “extraordinaria” (Informe 26-1-01: 2, 4) de este curso. También Colette reflexiona sobre su papel activo como alumna (E. Final, 26-1-01: 2, 10-15). Retomamos este tema en el capítulo de resultados.

Otras aportaciones de la profesora que Marina destaca como importantes para motivar la asistencia de los alumnos a clase son su seriedad, atención y actitud de apoyo a los alumnos (“nos nos quería juzgar sino solo ayudar”, E. 10-10-01: 1, 60- 61). Marina valora aportaciones de la profesora muy semejantes a las expresadas por Renata en relación con la actitud de respeto en la explicación de dudas, en el tratamiento de los errores o hacia las posiciones que adoptan los alumnos. Ambas consideran que el efecto de estas actitudes se refleja en que los alumnos no se sienten juzgados (Renata, 6-11-00; E. 2ª, 1-12-00: 1, 23-26).

Marina también valora que el profesor de L2 trate a los alumnos como a personas inteligentes. Expresa con estas palabras su pensamiento:

[...] tratarnos como personas a la que se puede hacer un discurso bastante complejo sin hacernos pesar el hecho de ser extranjeros [...] (E.10-10-01: 1, 53-54)

Es decir, Marina considera que el profesor de L2 o de otras materias (en una experiencia en la que las asignaturas se imparten en la L2) no debe interpretar como una “carencia” el desconocimiento, por parte de los alumnos, de la lengua meta.

En la reflexión retrospectiva de Marina, el aspecto que ella considera más reseñable de su proceso de aprendizaje es la relación afectiva con la profesora (que asocia también a la atmósfera afectiva de la clase, E. 10-10-01: 2, 55-59). Para Marina, esa relación es esencial para sentir motivación por el aprendizaje de la lengua y considera que constituye el eje de una enseñanza efectiva. De los datos que aporta Marina sobre qué entiende por una enseñanza efectiva de la L2, podemos extraer que sostiene estas creencias:

- una enseñanza efectiva tiene como base la relación afectiva entre alumnos y profesor (E.10-10-01: 2, 55-61),
- si un alumno aprende la lengua, depende en gran medida (en un 70%, E. 10-10-01: 2, 41-42) de la capacidad del profesor para transmitir motivación hacia el aprendizaje e incentivar el deseo de seguir aprendiendo (E.10-10-01: 2, 62-67),

- la principal tarea del profesor es hacer interesante la materia que enseña (convertirla en “algo vivo”, E. 10-10-01: 2, 66-67),
- la enseñanza o ser profesor es una vocación (E. 10-10-01: 2,67-3, 2),
- la actitud personal del profesor, su propia motivación, es el principal resorte de la motivación de los alumnos (E. 10-10-01: 2,67-3, 8).

La percepción y pluralidad de papeles de profesor y alumno la expresa Marina a través de las relaciones de competitividad que establece su pensamiento, como se indica en el apartado dedicado a su experiencia previa. Marina expresa una relación afectiva muy intensa con la profesora de la clase de L2 en su experiencia anterior (E. 1ª, 24-11-00: 1, 10.16; Informe 19-1-01: 1, 20-21; E. 2ª, 19-1-01: 2, 56-3, 9) y vincula esa relación a su experiencia de competitividad.

El discurso de Marina expresa reciprocidad entre su comportamiento destacado como alumna y la admiración que, a su juicio, éste suscita en la profesora (“se ha maravillado porque lo hice todo bien” y “tiene orgullo por esto”). En cambio, la organización discursiva de su pensamiento expresa, a través de la comparación, su distanciamiento de los otros alumnos, la relación de competitividad (“otras personas como mi no han llegado al mismo nivel”). El gran esfuerzo que Marina tiene que hacer para seguir las clases de E/L2 en su universidad de origen explica, según ella, este comportamiento que otros alumnos miran con ojo crítico.

Esta competitividad que entabla Marina en sus relaciones, basada en comparaciones de inferioridad respecto al grupo que tiene más conocimientos que Marina y de superioridad, respecto al subgrupo que no alcanza su nivel, se resuelve, según la atribución de juicios que hace su discurso, mediante la intervención de la profesora, que aprueba su comportamiento: le otorga su predilección (como ejemplo de “estudiante modelo”). La profesora desempeña, por tanto, el papel de cobijo y referencia frente al grupo. Marina integra el papel de esta profesora en el modelo de clase “didáctica”, como se verá más adelante, en este mismo apartado.

Marina establece también relaciones de competitividad en relación con la experiencia inmediata (como queda planteado en el apartado de metacognición y autopercepción, 5.2.2), sobre todo, a través de la interacción en el pequeño grupo con sus compatriotas italianas. Sin embargo, en este escenario el discurso de Marina recompone un esquema diferente de resolución de su competitividad como alumna y de los papeles de alumno y profesor.

En la experiencia inmediata, un motivo para competir con otras alumnas lo plantea entender de diferente modo las instrucciones de una actividad, cuando se trabaja en grupo. En esta situación, el discurso de Marina hace intervenir a la profesora e interpreta, mediante los juicios que le atribuye, que ésta resuelve a su favor la competición (“¡qué divertido cuando P dice que tengo yo razón!”, 13-11-00), aunque ignora que para la profesora esa intervención puede ser la aclaración rutinaria de unas instrucciones. Según su concepción del papel del profesor, Marina requiere que la profesora resuelva la contradicción a favor de

su visión, la acerca a sus propias posiciones y la distancia de las de sus compañeras.

Marina también se compara con los demás alumnos cuando percibe en ellos apatía y falta de voluntad para llevar adelante la actividad propuesta por la profesora (4-12-00). Expresa su deseo de que todos los alumnos participen y también sus exigencias para atraerlos a su propia posición. De nuevo, el discurso de Marina hace intervenir a la profesora para resolver esta competición:

No me gusta decir esto pero me creo que está claro también a P, ya que intenta en todas las maneras de animar a las personas que se avergüenzan [...] (4-12-00)

Marina refuerza su propia visión sobre la colaboración en el grupo mediante la intervención de la profesora a la que atribuye su misma certeza (“está claro también a P”) e interpreta que su acción (“intenta”) responde a las mismas percepciones que ella tiene sobre la participación de los demás alumnos.

En situación de competición, por tanto, Marina necesita que la profesora apruebe su comportamiento, que resuelva el conflicto con su aprobación. Sin embargo, entre ella y la profesora está el grupo (la interrelación), el papel de esta profesora es el de mediadora, que según el discurso de Marina resuelve la competición “a favor” de su visión.

Esta percepción de Marina sobre los papeles de profesor y alumno reaparece en su discurso en relación con situaciones que, potencialmente, pueden ser una amenaza para su imagen de aprendiente. Marina es una alumna que concede mucha importancia a la opinión que los demás alumnos tienen de ella, de modo que su comportamiento en el aula está muy condicionado por la evaluación social (como veremos en el apartado de agentes e interacción, 5.2.6.4.) que, sin embargo, percibe de modo diferente según la clase esté centrada en el docente o en el grupo. Este aspecto queda muy claro cuando expresa su pensamiento en relación con el temor a exteriorizar sus dudas en clase:

R- [...] no, esto no me ocurre, en clase de español, no..., no me ocurre en clase de español, en otras, sí, en otras no sé, prefiero no sé o callarme o... o... si tengo una duda hacerla sólo con el profesor X, pero en el curso de español, no me ocurre, porque mas o menos estamos todos en el mismo nivel, no tenemos que hacer o..., estar en competición de unos contra otros [...] (E. 2ª, 19-1-01: 1, 32-35).

Es decir, mientras que en otras clases, en situaciones que Marina percibe amenazantes para su imagen, el profesor es su referencia como “cobijo” frente al grupo, en la clase del curso regular de L2 la intervención del grupo rebaja el temor y relega a un segundo plano el papel de la profesora, que no es, por tanto, la referencia o no es la única referencia.

Un dato significativo de la organización discursiva que adopta el pensamiento de Marina en relación con los papeles de alumno y profesor en el curso regular de L2 es la tendencia a expresar su pensamiento con voz colectiva, por ejemplo, para expresar su inclusión y la de los demás alumnos en el mismo

grupo (“estamos todos en el mismo nivel”, “no tenemos que estar en competición”, E. 2ª, 19-1-01: 1, 32-35).

Esta tendencia a la inclusión o exclusión del grupo, según su discurso se relacione con la experiencia previa o con la experiencia inmediata, es muy evidente cuando define el papel de la profesora del curso regular (recurre de modo general a la forma “nos”). Es decir, Marina no sólo hace extensivo su pensamiento sobre el papel de la profesora a los demás alumnos, sino que a la hora de reflexionar sobre la profesora en relación con su proceso inmediato de L2, se implica plenamente en el grupo. Marina sitúa su papel como alumna dentro del grupo y “frente a” la profesora. Un aspecto de su proceso de aprendizaje relacionado, sin duda, con la elección de estos rasgos discursivos es el valor que concede al trabajo de equipo en relación con su proceso de aprendizaje de la L2 (E. 10-10-01:1, 33-35), aspecto que se trata con más detalle en el apartado de estructuras sociales de participación (5.2.6.3.).

En cambio, cuando Marina expresa su pensamiento en relación con el papel de la profesora de su experiencia previa de aprendizaje, en el mismo contexto en el que describe el papel de la profesora del curso regular, recupera la voz personal (“mi profesora de español me hizo enamorarme de su lengua haciéndome amar la gramática”, E. 10-10-01: 1, 62) y esta es su tendencia en el resto de contextos en relación con el papel de la profesora en su experiencia previa, establecer discursivamente una relación unipersonal frente a los demás alumnos. En este sentido, en el apartado dedicado a los conocimientos metalingüísticos (5.2.3), Marina expresa, precisamente, como un aspecto específico de su proceso de aprendizaje en el curso regular la facilidad para establecer relaciones con los demás alumnos (E. Final, 23-2-01: 3, 45-47).

Podemos inducir que en la clase de L2 centrada en la docencia, la relación que se establece entre profesor - grupo clase - alumno orienta en buena medida la energía psíquica hacia la competición, a fin de obtener la aprobación del profesor, es su modo de responder a la autoridad que percibe en ese papel, sin tener en cuenta al grupo que mira críticamente esa relación (según Marina expresa cuando reflexiona sobre su experiencia previa). En cambio, en la clase que tiene en cuenta al grupo, hay una redistribución de papeles, los compañeros recobran protagonismo en el proceso de aprendizaje y si emerge la competitividad, interviene el grupo, el alumno confronta sus habilidades con las de los demás y el papel del profesor es el de facilitador de esa interrelación.

Es decir, en relación con la experiencia previa, la profesora representa un papel de autoridad y de referencia que no se cuestiona, en la experiencia inmediata su papel es de coordinación. El discurso de Marina, por tanto, adopta diferentes metáforas para definir el papel del profesor, según relacione su pensamiento con la experiencia anterior o con la experiencia del curso regular.

El pensamiento fluctuante de Marina en relación con el papel del profesor y con la atmósfera afectiva del aula se expresa a través de algunas inconsistencias de su discurso que, a la vez, dan cuenta de cómo ella conforma sus ideaciones como alumna de L2. El discurso de Marina relaciona la actitud de cercanía del profesor en el curso regular con la clase divertida y, por otro lado, las

relaciones de distancia entre alumno y profesor con la presencia del aburrimiento en la clase. La siguiente entrada de su diario es representativa de la contundencia con que expresa su pensamiento al respecto:

Lo que me gusta de estas clases es que muchas veces me hacen reír. Es la primera vez que asistiendo a clase me divierto. En Italia mis profesores son muchos más viejos mucho más aburridos: no sé creo que todavía existe la regla de que más una persona es vieja más es sabia. ¡Qué tontería!. (27-11-00)

Queda claro que Marina expresa que el proceso de aprendizaje en el curso regular de L2 supone su primer contacto con una experiencia que combina aprendizaje y diversión. A través de su discurso, Marina vincula la clase académica, centrada en la gramática con el aburrimiento y la clase del curso regular con la diversión. Conceptualiza la atmósfera amena y divertida de la clase comunicativa como clase “no académica”. Sin embargo, hay una contradicción que se repite en el discurso de Marina en forma de objeción para corregir su propio pensamiento. La siguiente intervención en la que Marina describe el curso regular de L2 da buen ejemplo de ello:

R.- [...] no sé, es una clase que no es académica... el hecho que no sea académica, aunque yo me divertía también, en el sentido que yo me divertía muchísimo en clase, cuando hacía clase en Italia, aquí ha sido algo que pasaba sin problema y esto para mí significa ausencia de aburrimiento... (E. Final, 23-2-01: 3, 11-14)

Marina interrumpe el discurso iniciado para definir la clase “no académica” e introduce una objeción al mismo (“aunque”) para expresar que en su clase de la universidad italiana (paradigma de la clase académica para ella) se divierte “muchísimo”. Marina contraviene las declaraciones expresadas a lo largo de todo su discurso y, de forma específica, las de la entrada mencionada anteriormente (27-11-00).

Pero la contradicción de su pensamiento se manifiesta, de nuevo, en esta misma intervención porque si “aquí” la clase pasa “sin problema” y esta ausencia de dificultad para Marina es equiparable a “ausencia de aburrimiento”; “allí”, podemos inducir, pasa “con problema”, es decir, con aburrimiento.

No es la única ocasión en la que el discurso de Marina muestra esta tendencia a la autocorrección de su pensamiento en relación con las clases y con su profesora en la experiencia previa de aprendizaje. Cuando expresa su pensamiento sobre la relación mantenida con la profesora de L2 de la experiencia previa, Marina la define como relación de “profesor-estudiante” e introduce una justificación de su pensamiento que podemos interpretar como atenuante de una evaluación de la profesora que, al menos en ese aspecto, es para Marina negativa:

R.- [...] era un tipo de *REPORTO* {relación} profesor-estudiante, estudiante nada más, también es una profesora muy buena y estoy..., le agradezco mucho y todo y ella también, pero bueno, es diferente... (E. 1ª 24-11-00: 2, 53-55)

¿Por qué Marina interrumpe el discurso coherente de su discurso y oscila al expresar su pensamiento en relación con las clases de L2 en su experiencia previa? El fluctuar de su pensamiento es indicio de que Marina tiende a seleccionar un discurso diferente según se relacione con su experiencia

anterior de aprendizaje o con su experiencia inmediata. Su esquema interiorizado de creencias responde al papel del profesor como autoridad (como “padre” o “cobijo”) y está asociado a su experiencia previa y, sin duda, a su proceso de socialización. Una crítica abierta y sin paliativos a la clase académica, centrada en la docencia (valorada como aburrida y distante del alumno), implica una crítica al modelo y, quizá, Marina percibe como una ofensa evaluar negativamente un esquema de relación que respeta.

Podemos inducir que en un contexto en que sus ideaciones sobre los papeles de alumno y profesor están siendo confrontadas con una situación nueva, Marina elige para relacionarse con su experiencia previa o con la clase “didáctica”, el discurso que le permite comprenderse dentro del esquema de creencias que entiende al alumno como “simple estudiante” que debe mantener (y no criticar) la relación de profesor-estudiante.

Sin embargo, en relación con la experiencia inmediata, Marina selecciona un discurso en el que se sitúa como “no simple estudiante”; y en este marco de ideaciones su pensamiento expresa la percepción de camaradería con el profesor o de libertad para que los estudiantes puedan “crear la clase día a día”. La oscilación del pensamiento de Marina es síntoma, por tanto, de que para articular su discurso ella selecciona en cada caso el esquema de creencias que le permite afrontar mejor la situación de aprendizaje de la lengua. A esta dimensión contextual y situacional de las ideaciones que expresa el pensamiento de Marina (como también lo hace el de Renata), se refieren estudios como los de Benson y Lor (1999), Jakubowski y Tobin (1991), Kalaja y Ferreira Barcelos (2003), Ramos Méndez (2005), Sakui y Gaies (1999).

#### 5.2.6.2. *Atmósfera afectiva y motivación*

Para Marina, es primordial la integración de aprendizaje y atmósfera afectiva. Considera que este es un rasgo característico de sus clases en el curso regular, que ella percibe como experiencia óptima o de “flujo”, según la caracterización de Csikszentmihalyi (1997) y que vincula a todos los demás temas: en la gestión de los contenidos para ella es esencial percibir la finalidad intrínseca de las actividades; en relación con los papeles de alumno y profesor, piensa que una buena relación afectiva en el aula es la clave para un aprendizaje efectivo. Espacio de aprendizaje óptimo e interacción son inseparables en su discurso.

La percepción de un entorno igualitario contribuye a crear una atmósfera afectiva integradora. La siguiente intervención, en respuesta a la pregunta de la entrevistadora sobre qué aspectos contribuyen a crear esa atmósfera, refleja el pensamiento de Marina al respecto:

R- [...] primero, probablemente, porque somos todas personas que, pienso, no estoy completamente segura, que estamos todas en un mismo nivel, que no podemos, no se puede decir, bueno, esta persona sabe más o esta sabe menos, por eso ya esto nos iguala a todos [...] (E. 2ª, 19-1-01: 3,47-49)

En esta intervención, Marina relaciona atmósfera afectiva agradable y percepción de igualdad y esta relación que establece su discurso es coherente con el pensamiento, frecuentemente expresado por Marina, de que la competitividad no favorece el entorno óptimo de aprendizaje.

A las relaciones igualitarias, Marina añade la cercanía con los compañeros y el interés de los temas como componentes de un entorno cohesionado (“un verdadero grupo”). La combinación de estos tres componentes produce la experiencia de “flujo”: “la clase se ha empezado a ir sola” (E. 2ª, 19-1-01: 3,50-55).

Otros aspectos que contribuyen a la creación de una atmósfera agradable de trabajo, según Marina, son los siguientes: la actitud participativa ante la tarea, el trabajo en grupos y las actividades en soporte audio o vídeo (E. 2ª, 19-1-01: 2, 50-51)

En la siguiente intervención, Marina expresa su pensamiento sobre la valoración que le merece la presencia de los aspectos lúdicos en el aula de L2 y sobre el entorno óptimo para aprender:

R.- [...] para mí es lo esencial, porque en una clase divertida son dos horas que pasan sin darme, sin darnos cuenta, si son dos horas pesadas vas a contar los minutos, estás mirando el reloj para esperar que la clase acabe, en cambio una clase divertida es una clase que tú aprendes sin darte cuenta..., primero lo más fácil y segundo lo más útil, porque no te pesa lo que vas haciendo, mientras en clase donde estás mirando el reloj y piensas que tiene que... faltan no sé veinte minutos y la profesora está hablando y tú te tienes que estar callado y no hablar con nadie, no pasa, es peor, porque sientes que no te..., a lo mejor sientes que lo que está haciendo la profesora no te interesa, primero, porque si esperas que la clase acaba lo que va explicando no te interesa, segundo, no se puedeeee, no tiene la atención, tu atención no está en lo que dice, sino en marcharte y en no sé en la cafetería o algo o en otra clase más divertida [...] (E. 2ª, 19-1-01: 2, 28-37)

Para describir la experiencia óptima en el aprendizaje de la L2, Marina contrapone dos tipos de clase, la clase “divertida” (que inspira en sus clases del curso regular) y la clase “pesada” (que inspira en el tipo de clase centrada en el docente). Los efectos de una atmósfera propicia para aprender se concretan para Marina en un estado psicológico en el que como aprendiente está tan concentrada en la tarea que no tiene conciencia del paso del tiempo (“son dos horas que pasan sin darme cuenta”), la percepción del equilibrio entre los retos que exige la tarea y las propias habilidades fomenta la motivación y autoestima de Marina y le aporta el sentimiento de control (la tarea se hace sin esfuerzo, “no te pesa”, y parece “fácil”).

La combinación de estos elementos produce en Marina la sensación de disfrute, de que implicar sus energías en la tarea merece la pena, es “útil”. Su interés y atención está en el aula, no en otras preocupaciones ajenas a la clase (en marcharse o en la cafetería). La descripción que hace Marina del entorno óptimo de aprendizaje coincide plenamente con los componentes que el psicólogo Csikszentmihalyi (1997) atribuye a la experiencia óptima o de flujo.

Por el contrario, para Marina, una clase que no proporciona la experiencia óptima de aprendizaje se caracteriza por los siguientes aspectos: el papel



dominante del profesor (monopoliza el discurso), la actitud pasiva del alumno (está “callado”), el alumno tiene conciencia del paso del tiempo (“estás mirando el reloj”), no hay interacción entre los alumnos ni con el profesor, no atrae el interés del alumno ni su atención.

En cuanto a la organización discursiva de su pensamiento, Marina, que como se indica en otras ocasiones, implica su voz personal de forma habitual, en esta intervención mediante el recurso a la voz colectiva y a la voz impersonal hace extensivo a todo el grupo la experiencia de flujo y, por otro lado, da a sus valoraciones un alcance general.

Ada, al igual que Marina, describe con precisión el entorno óptimo de aprendizaje en relación con su proceso en el curso regular (E. Final, 22-3-01: 1, 22-50). Para ella, es esencial aprender en una atmósfera agradable y que tenga en cuenta la dimensión lúdica del aprendizaje (en la que “aprendes sin darte cuenta”). Todas las alumnas hacen referencia a la experiencia óptima de aprendizaje en el aula de L2, a sus efectos (como puede verse en el capítulo de resultados).

Uno de los efectos de la experiencia óptima es la percepción de que la actividad de aprendizaje tiene sentido en sí misma, en el presente. Aspecto que Marina destaca con frecuencia y, específicamente, cuando describe la clase comunicativa (E. Final 23-2-01: 6, 3-17), también Ada; y que Aurore (E. Final 23-1-01 expresa en estos términos:

[...] lo que me ocurrió este semestre en la clase de español fue una experiencia extraordinaria porque dedique mucho tiempo a la asignatura, no por obligación pero por placer. En efecto, pienso que es debido a la conjunción de muchos factores (la variedad de los soportes utilizados en clase, los temas escogidos, el clima afectivo entre la profesora y sus alumnos ) [...] (Informe, 26-1-01: 2, 3-7)

Aurore es una alumna de Derecho que, como la mayor parte de los alumnos que forman el grupo de aprendizaje del curso regular, tiene una gran carga lectiva de materias específicas de su especialidad, troncales, mientras que E/L2 no es una materia obligatoria. Esto explica, al menos en parte, que esta estudiante valore como “extraordinario” dedicar mucho tiempo a esta “asignatura” no por tratarse de una obligación, sino porque siente motivación integradora (Gardner 1985); sus actitudes hacia la situación de aprendizaje son positivas, y esto le produce el sentimiento de disfrute.

También Marina hace referencia a las dificultades de horario en que se imparte esta asignatura de libre elección para realzar la motivación que los alumnos sienten hacia ella. Estas consideraciones las introduce cuando expresa los dos aspectos en los que para ella se concreta la aportación más significativa del curso: la visión pragmática en la enseñanza de la lengua (no “académica”) y la atmósfera afectiva del aula (aspectos aludidos previamente en el apartado dedicado a los conocimientos metalingüísticos 5.2.3). Cuando Marina define la segunda dimensión, la atmósfera específica de la clase “no académica” (E. Final, 23-2-01: 3, 13-17), destaca que una clase motivadora estimula la implicación del alumno y su voluntad de aprender e insiste en que los

procedimientos (“la manera de hacer”) son esenciales para crear una atmósfera agradable y un entorno óptimo para aprender (E. Final 23-2-01: 3, 9-11).

Para Marina, el espacio de la interacción oral en el aula de L2 reúne las condiciones óptimas de aprendizaje. La siguiente intervención refleja su pensamiento en relación con este aspecto:

R.- [...] es cuando todos se olvidan de, no sé, de la hora que es, que tenemos que hacer otras clases, esto es, vivir en el momento, pensando sólo en lo que estamos haciendo, es como cuando amigos hablan por horas y horas de nada o de todo, es esto es un grupo... (E. 2ª, 19-1-01: 3, 39-41)

Por tanto, Marina relaciona la interacción oral significativa con una percepción positiva de la interrelación del grupo y la expresa mediante la metáfora del grupo de amigos que disfrutan de estar juntos sin tener conciencia del paso del tiempo, es decir, para ella el espacio que recrea un entorno de auténtica comunicación reúne los rasgos que atribuye Csikszentmihalyi (1997) a la experiencia óptima.

En este contexto, el discurso de Marina adopta una organización semejante a la indicada en relación con sus conocimientos orales (apartado 5.2.5): Marina remite su pensamiento al plano experiencial a través de expresiones como “todos se olvidan de la hora que es”, “vivir en el momento”, “hablan por horas y horas” y, mediante el recurso a la voz colectiva (“tenemos que”), se incluye en el grupo y hace extensivo al mismo su pensamiento.

También para Renata, el espacio de la interacción oral significativa reúne las condiciones para una experiencia óptima de aprendizaje (E. Final, 6-3-01: 3, 14-24), como puede verse en el apartado que trata sobre atmósfera afectiva y motivación (5.1.5.2). Mientras que para Renata la interacción oral como experiencia de “flujo” la representa el espacio del grupo cooperativo de aprendizaje, tanto Marina como Ada la remiten a espacios “ajenos” a la clase: el grupo de amigos para Marina, un viaje por las cuatro partes del mundo para Ada (18-12-00; E. Final, 22-3-01:5, 41).

### 5.2.6.3. Estructuras sociales de participación

Para Marina, la estructura social del aula desempeña un papel esencial para crear una atmósfera agradable de trabajo (véase apartado anterior 5.2.6.2). Marina considera que la participación es un aspecto clave para dinamizar la clase y que los grupos cooperativos son uno de sus principales activadores (E. 2ª, 19-1-01: 2, 46-52).

Marina considera que el trabajo en cooperación fomenta el aprendizaje. Aunque detecta también dificultades, piensa que esta estructura de participación tiene más ventajas que inconvenientes. La siguiente intervención refleja sus ideaciones en relación con este tema:

E- ... y qué actividades te resultan más útiles en la clase de español para sentir que aprendes...  
R.- ... mm bueno, cuando...  
E.- ... para mejorar tu español...

R- ... cuando hacemos los ejercicios en pequeños grupos... y depende en qué grupos vamos, voy a estar, porque hay personas que no quieren hacer, no sé, están calladas, hacen las cosas por su propia cuenta y no hablan..., otras que no, otras que quieren hacer juntos, hablar y encontrar cosas, depende siempre, cuando somos cuatro o cinco, el problema es que hay muchísimas personas, yo también, que quieren dominar un poco el grupo y si están muchas en el mismo grupo es un peligro porque vamos a pelearnos, pero sí, me parece que es el mejor, la mejor manera porque podemos hablar en español y también podemos ver lo que... por muchísimas veces me ha ocurrido que yo he entendido hacer un ejercicio de una manera y otras en otra, esto ya significa muchísimo, pero ya el hecho de confrontarnos... esto está muy bien... (E. 2ª, 19-1-01: 1, 38-49)

Una de las dificultades que Marina expresa en esta intervención, y en otras ocasiones, cuando habla del trabajo en grupo (23-10-00, 13-11-00, 4-12-00, E. 2ª, 19-1-01: 1, 50-58), es la falta de colaboración de otros compañeros. En esta secuencia, también se refiere a la presencia de comportamientos dominadores como fuente de conflicto en la interrelación.

A pesar de estas dificultades, el planteamiento de Marina es que el trabajo en grupo es eficaz (“útil”) por las siguientes razones:

- potencia la interacción en la lengua meta,
- permite la confrontación e integración de visiones divergentes del proceso de aprendizaje en torno a la tarea.

La valoración, altamente positiva (“esto ya significa muchísimo”), que en estas declaraciones hace Marina de la función del grupo cooperativo para confrontar posturas divergentes implica la reconsideración de su pensamiento sobre la interacción entre los alumnos, puesto que en entradas previas de su diario, Marina expresa con frecuencia su competitividad y exigencia ante el desacuerdo con otros alumnos sobre el modo de llevar a cabo la tarea (13-11-00, 30-10-00).

Para Marina, otra función muy valorada del grupo de cooperación es que proporciona un entorno de libertad que favorece la autoexpresión (E. 10-10-01: 1, 33-35).

Marina considera que un inconveniente del trabajo en grupo es el recurso a la L1 entre alumnos de la misma nacionalidad. Ella lo interpreta como indicio de falta de receptividad y entendimiento entre los alumnos (27-11-00). Sin embargo, replantea su discurso y, al final del semestre, hace una interpretación distinta y más tolerante: le parece comprensible el uso de la lengua materna si coinciden alumnos de la misma nacionalidad en el trabajo de grupos (“es algo de instintivo, no es que es una culpa”). En este sentido, para ella la solución está en poner los medios para no hablar en la L1 (no sentarse “con una italiana”) y conformar grupos en los que se mezclen las diferentes lenguas (E. 2ª, 19-1-01: 1, 60-67).

Al igual que Marina, Aurore considera que el recurso a la lengua materna en el trabajo de los grupos es un inconveniente. La siguiente entrada de su diario refleja esta ideación:

[...] era un trabajo de grupo y como en la última clase los grupos se constituyeron de la misma forma, es decir franceses con franceses, italianos con italianos y ingleses con

ingleses. Lo que no es bueno porque tenemos siempre una tentación de hablar en nuestros idiomas. (25-10-00)

Aurore es una alumna que valora mucho la oportunidad que las dos horas de clase le ofrecen para practicar la lengua meta, por tanto, es lógica la valoración negativa que hace del uso de la L1 (o de “facilitar” la tentación de hacerlo). En la misma entrada de su diario, Aurore expresa su valoración positiva de una conformación diferente del equipo:

Esta vez me traslade para otro grupo con ingleses, franceses, italianos y brasileña, me gustó más la diversidad... y por una vez no hable frances. (Aurore, 25-10-00)

Por tanto, las condiciones para que un grupo sea motivador para Aurore son que sea diverso y potencie el uso de la lengua meta.

El discurso de Marina dedica un amplio espacio al tema de la interacción con los demás alumnos en el entorno del trabajo en equipo, aspecto que se analiza en el apartado siguiente, agentes e interacción.

#### 5.2.6.4. Agentes e interacción.

Marina establece en su discurso, al igual que Renata (véase apartado 5.1.5.4, agentes e interacción), una estrecha relación entre interacción oral, que como todas las demás alumnas conceptualiza como “hablar”, y proceso de cohesión del grupo. Para Marina, la atmósfera afectiva de cohesión, que ella conceptualiza como formación de “un verdadero grupo” (29-11-0) o al igual que Renata con el término “integrar” (E. Final, 23-2-01: 4, 53-54), hace referencia a su percepción positiva del entorno y a la calidad de la interrelación con los demás alumnos. En torno al tema de la interacción oral, genera la mayor parte de las referencias temáticas que son objeto de su reflexión.

En relación con el tema de la interacción en el trabajo en grupo pequeño y en torno al debate en su fase de puesta en común, Marina expresa sus creencias sobre la comunicación con los demás alumnos, sobre su modelo de participación y sobre sí misma como aprendiente en relación con la interacción.

El debate es para Marina escenario de referencia del comportamiento de los alumnos ante la participación y ámbito desde el que evalúa el proceso del grupo, que para ella tiene como meta lograr una interacción cohesionada: “un verdadero grupo” o “una verdadera clase” (20-11-00; 29-11-00; E. 2ª, 19-1-01: 3, 32-55). Este proceso, a juicio de Marina, lo facilita el contacto con los compañeros en torno a un tema de interés común (23-10-00, 25-10-00; E. 1ª, 24-11-00: 2, 35-41).

Para Marina, el principal indicio de la cohesión del grupo es el intercambio de ideas con los demás alumnos en la lengua meta (véase apartado 5.2.5 sobre conocimientos orales). En este entorno percibe su bienestar. La siguiente entrada de su diario refleja este pensamiento:

Somos un verdadero grupo, aunque hablamos siempre las mismas personas pero me encuentro muy bien, por que puedo mejorar mi español y conocer a los demás. (29-11-00)

Marina, por tanto, percibe de manera integrada la interacción, un entorno positivo y su propio progreso en la L2. Señala como objeción que la participación de los alumnos no sea más general (este aspecto es abordado más adelante, en este mismo apartado). Otros indicios de la cohesión del grupo que manifiesta el análisis de los datos aportados por Marina son: la percepción de integración de las diferencias culturales entre los alumnos (E. 2ª, 19-1-01: 3, 34-38), el dinamismo de la interacción (20-11-00) y la percepción de la interacción oral como experiencia óptima de aprendizaje (E. 2ª, 19-1-01: 3, 38-41.54-55; véase más detalle sobre este aspecto en el apartado que trata los conocimientos orales de Marina, 5.2.5).

De modo coherente con sus ideaciones sobre conocimientos orales, al hacer balance final sobre su proceso de aprendizaje, Marina expresa que para ella el indicador de un grupo cohesionado es la interrelación espontánea de los alumnos a través de la interacción oral en el grupo clase (interrelacionarse “de manera instintiva y natural”) y considera que esa meta es un logro de la clase de L2 (“eso es lo que hemos logrado hacer”, E. Final, 23-2-01: 4, 44-47). Aunque Marina considera que el interés de los temas de discusión es un elemento que contribuye a crear un entorno cohesionado, piensa que la referencia de una interrelación de calidad es que este aspecto quede subordinado a la necesidad de entablar contacto con los compañeros en la lengua meta (E. Final, 23-2-01: 4, 47-54). Para Marina, la interrelación natural es el indicador por excelencia de la cohesión, como expresa en el siguiente texto:

R.- [...] es la cosa que me da más referencia para ver cómo vamos a integrarnos entre nosotros... (E. Final, 23-2-01: 4, 53-54)

Casi en los mismos términos que Renata, Marina evalúa el proceso de cohesión del grupo a través de la interacción oral en el grupo clase y, al igual que ella, basa su criterio de evaluación en la cantidad de interacción percibida (Marina, 29-11-00).

Marina percibe el proceso de conformación del grupo como meta alcanzada (E. Final, 23-2-01: 4, 44-47). Esta percepción de logro que expresa el pensamiento de Marina en relación con el proceso del grupo, al igual que Renata, es indicio de cohesión y cercanía entre los miembros del grupo (Dörnyei y Malderez 1997). El pensamiento de Marina se refiere a dinámicas de la interacción activadas por los alumnos para conformar un grupo social y, más concretamente, una comunidad de aprendizaje que se reúne en torno a un propósito común: el aprendizaje de la L2, en un contexto: la clase de lengua, a través de la interacción social en la lengua meta (según la descripción que hace Blewitt 2006 de una comunidad de práctica o de aprendizaje).

Un dato significativo en la organización discursiva que adopta el pensamiento de Marina en relación con el proceso del grupo es el recurso a la voz colectiva. Marina, como se ha indicado en distintas ocasiones, implica sin titubeos su voz personal cuando articula su pensamiento. Sin embargo, en el entorno de la interacción, se incluye en el grupo y hace extensivas sus percepciones a los

demás alumnos (“cómo vamos a integrarnos entre nosotros”, E. Final, 23-2-01:4, 53-54; “Somos un verdadero grupo”, 29-11-00).

De acuerdo con su sistema personal de ideaciones, Marina toma como punto de referencia de interacción en un entorno cohesionado (“integrado”) la misma sesión de clase que Renata (29-11-00). Sin embargo, otras alumnas tienen diferentes percepciones; Colette, por ejemplo, aunque valora el dinamismo y viveza que percibe en la interacción, en esa misma clase, capta cierta agresividad en la comunicación. Ada considera impositivas las actitudes que adoptan los alumnos que siguen ese modelo de comportamiento verbal. En el apartado del análisis de Renata dedicado a agentes e interacción (5.1.5.4) está tratado este contraste de perspectivas con detalle y se retoma en el capítulo de resultados.

Al igual que Renata, Marina evalúa el comportamiento de los demás alumnos en relación con el proceso de cohesión del grupo, según cuál sea su grado de participación. A diferencia de Renata, no sólo lo aplica a la interacción verbal, sino a la voluntad de colaboración. En el ámbito del trabajo en equipo, es donde vincula con más frecuencia participación y colaboración en la tarea. En el ámbito del grupo clase, es donde su discurso asocia, con más recurrencia, participación e interacción oral.

En el entorno del grupo cooperativo, su discurso se centra en el tema de las relaciones personales con los demás alumnos y expresa sus expectativas respecto a las contribuciones de los compañeros y sus propias ideaciones sobre la participación. Marina espera que los compañeros participen en las actividades y que lo hagan con entusiasmo, de no ser así, expresa su evaluación negativa por su falta de colaboración (23-10-00, 13-11-00, 4-12-00, E. 2ª, 19-1-01: 1, 50-58). Sin embargo, otras alumnas expresan su falta de motivación ante la misma actividad a la que según Marina se debe responder con entusiasmo (Claude, 13-11-00). Una vez más, esta pluralidad de perspectivas pone de relieve la complejidad de los procesos que se desarrollan en el aula de L2.

Considera que su nivel de exigencia respecto a la participación de los demás es alto (quizá “pretenda demasiado de los otros”, 30-10-00) y que la diversidad de interpretaciones al enfocar la tarea es indicio de falta de cohesión en el grupo. Para superar estas dificultades, piensa que es necesario intensificar la interrelación entre los alumnos (23-10-00, 30-10-00). Mientras Marina expresa evaluaciones positivas sobre su propia motivación y actitud ante las actividades, su discurso refleja la evaluación negativa que, a su juicio, merece el comportamiento pasivo de los otros alumnos (E. 2ª, 19-1-01: 1, 50-58).

La organización discursiva que adopta el pensamiento de Marina en relación con el tema del grupo pequeño indica su inclusión en el grupo de los alumnos que participan y tienen voluntad de colaboración (personas “que quieren hacer juntos”) y categoriza negativamente a los alumnos que no participan o adoptan una postura que juzga como individualista (“personas que no quieren hacer”, E. 2ª, 19-1-01: 1, 42-43).

La interacción oral, sobre todo en las fases de puesta en común en el grupo clase, es para Marina un referente para la conformación de sus ideaciones y un espejo en el que confronta su imagen como aprendiente y del que recibe información sobre su propia actividad verbal. En la interacción, Marina adopta el comportamiento de una aprendiente extravertida (Brown 1987). La regulación de su comportamiento verbal (“hablar” o “callar”) responde a la necesidad de reforzar su imagen a partir de la opinión que tienen de ella los demás alumnos.

A través de la metacognición, Marina toma conciencia de la influencia que tiene sobre su propio comportamiento como aprendiente de L2 la información que recibe en la interacción: piensa que está “obsesionada” por la opinión que tienen de ella los demás (E. 2ª, 19-1-01: 4, 12-13). Como alumna que adopta los rasgos de la extraversión, al igual que Renata, tiene tendencia a reforzar su autoestima a partir de los otros, en lugar de buscar este refuerzo en sus recursos internos (Brown 1987).

El discurso de Marina expresa que la interacción con los demás alumnos desarrolla su conciencia sobre las ideaciones que tiene sobre sí misma como aprendiente, por ejemplo, sobre la necesidad de regular su propia inseguridad como alumna (E. 2ª, 19-1-01: 4,15-18) y también sobre su propio comportamiento verbal, como queda reflejado en la siguiente entrada de su diario:

Y la segunda parte de la clase me gusta, como siempre cuando hacemos debate, quizás me guste demasiado, porque o voy poniéndome callada o hablando demasiado, y no sé si hago así porque me interesa mucho el tema que hemos tratado en clase o porque para mi es esencial expresar mi opinión. Es quizás una manera para que el mundo vea que yo existo y, no encontrando otras maneras, empiezo a hablar demasiado no pensando que están otras personas en la clase que quieren hablar. ¡Tengo que hacer cuidado y pensar que no existo yo sola! (8-11-00)

Marina, como Renata, expresa a través de su discurso la toma de conciencia sobre su propio comportamiento en la interacción (“empiezo a hablar demasiado”) y, al igual que Renata en la entrada de su diario de ese día (8-11-00), considera que debe dejar espacio para que otros alumnos participen. De acuerdo con las categorizaciones que hace Renata de los alumnos según participen o no en la interacción verbal (apartado 5.1.5.4), Marina pertenece al grupo de los alumnos que despliega una intensa actividad verbal. Sabemos, por las anotaciones de su diario, que también la profesora considera que la actividad verbal de Marina es extremadamente activa y que, por esa razón, se ve en la necesidad de intervenir para moderar la tendencia de la alumna a monopolizar la palabra (P, 15-11-00).

El discurso de Marina es aún más explícito que el de Renata (8-11-00; véase apartado 5.1.5.4 de Renata) a la hora de expresar su pensamiento sobre el derecho que tiene el resto de los alumnos a expresar su voz (“otras personas [...] quieren hablar”, “tengo que hacer cuidado”). Al articular su pensamiento en relación con la interacción, Marina indica una primera razón para autorregular su comportamiento verbal: la solidaridad con los demás alumnos. En la siguiente intervención su discurso lo expresa abiertamente:

R.- [...] si fuese para mí yo hablaría siempre, estaría siempre hablando, pero sé que no es justo, que tienen que hablar todos [...] (E. 1ª, 24-11-00: 1, 65-66)

Marina considera que existe una segunda razón para autorregular su comportamiento verbal en relación con la importancia que concede a la evaluación social: proteger su imagen de aprendiente de L2. Marina desea que su postura activa en la interacción no reciba una evaluación negativa de los demás alumnos (22-11-00, 11-12-00; E. 1ª, 24-11-00: 1, 62-64). Las siguientes entradas de su diario son representativas de estas ideaciones:

[...] no quiero que se empiecen a pensar que quiero estar al centro de la clase o que quiero siempre expresar mi opinión [...] (22-11-00)

No quiero que la gente piense que quiero ser el ombligo de mundo. (11-12-00)

Es decir, la confrontación de su propio comportamiento ante la interacción con el de otros aprendientes, en torno a las dinámicas del aula, suscita la reconsideración del pensamiento de Marina, que se plantea limitar su propia participación verbal. Podemos aplicar a estos resultados del análisis de los datos la teoría de la comparación social (Williams y Burden 1999), que explica y justifica la influencia de la información que recibe el alumno de los demás agentes del proceso de aprendizaje sobre las creencias que tiene sobre sí mismo como aprendiente (sobre su autoconcepto como alumno).

En relación con la organización discursiva que adopta el pensamiento de Marina en el entorno de la interacción, un dato significativo es el recurso a expresiones figuradas que realzan el alto índice de subjetividad de su discurso (“ser el ombligo del mundo”) y, sobre todo, la abundante presencia de términos que remiten su discurso al plano experiencial, tal como queda indicado en el apartado sobre conocimientos orales (5.2.5).

El esquema de ideaciones que tiene Marina sobre la interacción se refleja en el tipo de liderazgo que estima más idóneo en la clase de L2. Marina, al igual que Renata, considera que la ausencia de algunos alumnos que representan un comportamiento verbal muy activo, Jerome y Aurore, empobrece la interacción. La siguiente intervención en la que expresa su pensamiento en relación con la partida de estos compañeros es representativa de sus ideaciones sobre la interacción:

R.- ... {echaré de menos a} Aurore y Jerome, seguro Aurore y Jerome, porque ahora ya se marchan..., he percibido en ellos personas muy fuertes, y personas fuertes que pueden animar a la clase y..., estas personas, no sé, es necesario que estén en cada grupo, tienen que estar personas, no sé, no sólo grupos estudiantiles, también grupos de amigos, yo también tengo grupos donde hay personas que destacan, porque tienen que destacar para animar... (E. 2ª, 19-1-01: 3, 61-65)

Es decir, para Marina, que critica la pasividad y falta de participación de otros alumnos, el referente de un comportamiento idóneo en la interacción lo representa un liderazgo dominador que, sin embargo, condiciona e inhibe la participación de otros alumnos (Ada, E. 1ª, 22-1-01: 3, 19-22), Colette, 29-11-00; E. 2ª, 12-1-01: 2, 24-50). En cambio, la percepción de Marina se halla próxima a la de Renata (véase apartado 5.1.5.4), ambas admiran en la interacción un modelo de participación muy activo, que recubre la aportación de los demás alumnos. Marina se categoriza a sí misma dentro del



comportamiento dominador (E.2ª,19-1-01: 3,67-4,1). Los datos nos remiten a la variedad de perspectivas que confluyen en la clase de L2.

Marina expresa su sentido crítico respecto a su comportamiento en la interacción a lo largo del proceso de aprendizaje de la L2 y, aunque siga considerando positivo, según su criterio, una alta participación verbal de los alumnos, al hacer balance de la experiencia, hace autocrítica de su modelo de participación. Esta intervención expresa su pensamiento en este sentido:

R.- [...] para mí, podía ser una profesora muy mala yo, porque yo pretendería una participación total [...] (E, Final 23-2-00: 5, 43)

Es decir, Marina, en relación con la situación de aprendizaje de la L2, reconsidera su pensamiento y expresa su percepción de que su esquema de participación no es la mejor referencia para una enseñanza de la lengua eficaz. El análisis de los datos muestra que para Marina la interacción que tiene lugar en el aula es en sí misma aprendizaje, tal como lo expresan autores como van Lier (2000a) y ella como aprendiente conforma sus ideaciones en la interacción social (de acuerdo con los principios planteados por autores como Donato 2000; Lantolf y Genung 2000; Lantolf y Pavlenko 2000, 2001; entre otros).

En el aula de L2 Marina es una estudiante extravertida, que regula su comportamiento mediante el refuerzo externo. Es muy interesante el contraste entre el discurso que articula Marina en el entorno de los conocimientos metalingüísticos y el que articula en el entorno de los conocimientos orales. En relación con el tema de los conocimientos metalingüísticos, Marina expresa como principio motivador un sistema muy arraigado de ideaciones que resume en su creencia en el aprendizaje como razón y finalidad que justifica sus limitaciones y salvaguarda su imagen como aprendiente. Este principio motivador “resuelve” en ese entorno las relaciones de competitividad que establece su discurso

En el entorno de la interacción oral no es así, Marina no recurre a ese principio motivador para regular su aprendizaje. Ella se afirma en la destreza oral (11-12-00) y no busca la seguridad que le aporta esa creencia. Sin embargo, su extraversión hace que su comportamiento en la interacción sea muy dependiente de la evaluación social y que regule su aprendizaje en la interacción a partir de los demás. Es decir, en el ámbito de la interacción oral su principio motivador es extrínseco, debido en buena medida a que busca su afirmación en factores ambientales, según la descripción que hacen de la motivación extrínseca autores como Deci y Ryan (1985), van Lier (1996).

Su comportamiento extravertido en la interacción oral y la necesidad de conformar sus ideaciones como aprendiente a partir de factores extrínsecos condicionan su proceso personal de aprendizaje de la L2 y el proceso de aprendizaje del grupo, al igual que lo condiciona el proceso de Renata y de cada uno de los agentes que intervienen en el proceso de aprendizaje. Este aspecto se retoma en el análisis de Ada y en el capítulo de resultados.

### 5.2.7. Competencia intercultural

En relación con el desarrollo de su sensibilidad intercultural, Marina considera muy positivo que la clase de L2 le proporcione la oportunidad de aprender a conocer otras culturas a través de la perspectiva personal de los compañeros, que para ella representan la diversidad (“culturas diferentes”, E. 2ª,19-1-01: 2, 3-17). Su discurso establece una estrecha relación entre cohesión e integración de las divergencias culturales. La siguiente intervención, que retomamos, ampliada, del apartado dedicado a los conocimientos orales (5.2.5), expresa el pensamiento de Marina cuando responde qué es para ella un grupo cohesionado:

R.- ... bueno, es cuandooo, mm, no nos, no nos pensamos que somos todos diferentes, no sé yo soy italiana, el otro es francés..., somos personas que estamos juntos y estamos hablando de algo [...] (E. 2ª,19-1-01: 3, 34-35)

Es decir, para Marina, el contacto con los alumnos de origen multicultural y multilingüe, a través de la interacción oral, expresa la superación de las diferencias. La lengua meta (tal como se ha analizado en el apartado de conocimientos orales) es instrumento de cohesión para Marina, que expresa, de este modo, su percepción del factor de personalidad relacionado con la dimensión social de la lengua, la empatía. Estos resultados expresan, por tanto, una dimensión de la comunicación que los expertos consideran esencial en la competencia intercultural (Byram 2003) y un factor primordial para integrar la diversidad (Neuner 2003).

Marina indica que una de las aportaciones de la experiencia inmediata de aprendizaje, en contraste con su experiencia previa, es el desarrollo de su capacidad para relacionarse con los demás alumnos en clase. Este contacto se enriquece en el discurso de Marina con el matiz que aporta la complejidad cultural del aula de L2. En la siguiente intervención, Marina expresa su pensamiento en relación con este tema:

E.- ... ¿y en esta experiencia qué es lo que más te ha sorprendido?...

R.- ...aaa, más me ha, un montón de cosas...

E.- ... pues venga...

R.- ... aaa, bueno, la cosa más, mm seguro, ha sido la capacidad de relacionarse entre diferente personas, personas diferentes porque proceden de culturas diferentes, esa es la cosa que más me sorprende, el hecho queeee..., yo pensaba que había sido más difícil, aunque hemos tenido necesidad de tiempo, pero al final nos hemos quedado como un grupo queeee me ha parecido bastante unido, en el sentido de unido en la clase, fuera quizás tene, tengo bastantes personas que conozco y que veo fuera de clase, pero otras no, pero eso sí, quizá es lo que más me ha sorprendido, porque yo me he quedado siempre bastante ...

E.- ...¿tenías tus dudas de que eso se pudiera dar?...

R.- ... sí, sí, sí..., en poco tiempo y además con un montón de culturas diferentes [...] (E. Final, 23-2-01: 3, 25-36)

En esta secuencia, Marina expresa su percepción de la calidad de la interrelación entre alumnos de procedencia multicultural y multilingüe. Incide en su percepción de las dinámicas que conforman un grupo social (tal como se señala en el apartado anterior a éste), capaz de unirse “en la clase”. Marina, como Renata, concede gran importancia a los procesos del grupo y comparte con ella la percepción de la estructuración del grupo como comunidad de aprendizaje (apartado 5.1.5.4 del análisis de Renata) y, al igual que ella,

considera que esa “integración” adquiere sentido, y es operativa, en el aula de L2, en clase.

Para Marina, la clave para el desarrollo de la competencia intercultural en el aula es la capacidad de descentramiento de los estudiantes de orígenes culturales diversos para salir al encuentro de la alteridad. En la siguiente intervención, explica su pensamiento en relación con el desarrollo de la competencia intercultural en clase:

R.- [...] cada cultura no es algo que debe permanecer solo en el grupo, debe de abrirse y esta falta de cerradura ha sido para mí la manera en que hemos podido interrelacionarse [...] y esta falta de, de cerrarse en la misma cultura, solo en la propia, bueno, eso es algo de positivo, porque puede, significa que las personas, bueno, te pueden, pueden pensar que tú eres italiano, es que se ve que soy, que eres italiano, porque yo tengo amigos que me dicen, es seguro se ve que eres italiano, es así como yo puedo percibir perfectamente si es de, si una persona es inglesa o francesa o alemana o de Bélgica, porque se ve, pero eso no impide que podemos estar juntos sin problemas, y eso es importante, porque encontrar grupos que quieren estar sólo entre ellos, eso es más difícil, porque no se va a encontrar una manera para abrir el grupo y y quizá nosotros hemos tenido suerte, no sé si es algo que pasa en todos los grupos, pero me parece algo de bastante positivo... (E. Final, 23-2-01: 8, 6-7.12-20)

Los datos aportados por Marina en esta intervención nos permiten concluir que para ella la voluntad de apertura de los alumnos:

- promueve su descentramiento del propio grupo nacional,
- posibilita las relaciones interculturales entre los aprendientes,
- ayuda a superar o integrar las divergencias culturales,
- genera las dinámicas que potencian la conformación e integración de un grupo social.

Su valoración del proceso de sensibilización intercultural es positiva.

## 2. Temas que organizan el pensamiento de Marina en relación con su proceso de aprendizaje de la L2

### 2.1. Experiencia previa de aprendizaje de la L2

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Marina expresa valoraciones negativas en relación con su aprendizaje previo del inglés, al cual atribuye malos resultados desde la etapa escolar. En la experiencia inmediata, es frecuente la referencia a que la reproducción de los hábitos de aprendizaje adquiridos en la experiencia previa perjudica el desarrollo de sus habilidades lingüísticas en E/L2.</li> <li>- En cambio, hacia el aprendizaje del castellano expresa una motivación integradora, basada en una relación emocional de “pasión” con la L2 que le ayuda a superar las dificultades. La percepción de logro en el aprendizaje del E/L2 incentiva la motivación de Marina.</li> <li>- Las clases de E/L2 que Marina describe en su experiencia previa están centradas en la gramática y en el profesor.</li> <li>- En cuanto a su percepción del papel de la profesora en la experiencia anterior, Marina expresa hacia ella una evaluación muy positiva y, mediante la atribución de juicios, establece con ella una relación afectiva de reciprocidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En el discurso de Marina sobre su experiencia previa es recurrente la referencia a la comparación con sus compañeros. Con frecuencia expresa respecto a ellos relaciones de competitividad.</li> <li>- Marina formula algunas creencias que forman un eje en torno al cual articula su pensamiento en relación con su proceso de aprendizaje. Sobre ese eje sostiene su motivación. Mediante su formulación discursiva sitúa estas creencias en el ámbito de los principios.</li> <li>- Marina establece una estrecha relación entre competitividad, aprendizaje y motivación.</li> </ul>
---	--

### 2.2. Metacognición y autopercepción. El aprendizaje de la L2 como razón y finalidad

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Marina considera que su nivel de competencia es elemental, debido a la escasez de recursos de que dispone para expresarse en la L2 y constata la necesidad de adquirir nuevos conocimientos metalingüísticos para desarrollar sus capacidades comunicativas.</li> <li>- Hace referencia con frecuencia a su inseguridad para incorporar nuevos contenidos y piensa que esta dificultad amenaza su progreso.</li> <li>- Considera la semejanza entre el italiano y el castellano una estrategia de aprendizaje eficaz. La dificultad que percibe cuando no encuentra referencias comunes entre las dos lenguas es más aguda en el ámbito del léxico coloquial.</li> <li>- Marina se siente más segura como aprendiente y desarrolla mayor percepción de logro en el área de los conocimientos orales. Considera que el dominio de los conocimientos escritos implica mayor dificultad y exige un registro de lengua más complejo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En relación con los conocimientos léxicos, piensa que hay dos modos diferentes de aprender la lengua, utilizándola o estudiándola. Cree que el primero es el modo más efectivo para adquirir la L2.</li> <li>- Marina cree que su aprendizaje de la lengua es un aprendizaje de éxito, porque es capaz de pensar en la lengua meta. Ese es su criterio para medir, de modo general, su progreso.</li> <li>- Su creencia en el aprendizaje como razón y finalidad es un eje de su proceso de aprendizaje de la L2, resorte de su motivación y principio que aplica cuando percibe que la competitividad amenaza su autoestima.</li> </ul>
--	---

### 2.3. Conocimientos metalingüísticos

El tratamiento de los contenidos metalingüísticos es un punto de referencia esencial que descubre a Marina un nuevo modo de concebir la lengua.

- Marina diferencia entre una clase centrada en la descripción abstracta de la lengua, que asocia a la experiencia previa, y la clase orientada a la comunicación, que vincula con la experiencia inmediata. Critica la perspectiva que adopta la clase "didáctica" porque no enseña el uso de la lengua. Considera que esta orientación no es útil para promover la competencia comunicativa. Su finalidad es instrumental.

- En cambio, considera eficaz la clase orientada a la comunicación, que le enseña a utilizar la lengua como usuaria y no como lingüista. Esta clase tiene una finalidad integradora.

- Considera que el tratamiento contextualizado de lengua es el modo más efectivo para aprenderla. A través de esta orientación didáctica, Marina expresa la reconsideración de su pensamiento respecto a su concepción previa sobre la gramática y sobre el aprendizaje de la segunda lengua.

- Marina vincula la visión pragmática de la lengua con la motivación interna, con relaciones de mayor equidad entre los alumnos, con una comunicación e interrelación positivas, con la inclusión en el grupo.

### 2.4. Percepción sobre el tratamiento del error

- Marina considera la importancia de tratar los errores y valora positivamente que se haga sin identificar a su autor.

- En el entorno de los errores aplica el principio que considera el aprendizaje como razón y finalidad que salvaguarda su imagen.

- Marina expresa su dificultad personal para captar la diferencia entre sus propias producciones y las del hablante nativo.

- Considera que esta dificultad se debe, en buena medida, a la interferencia de otras materias de su especialidad mucho más complejas. Aunque progresivamente se tranquiliza y resitúa esta actividad, su dificultad de captación perdura.

### 2.5. Ideaciones de Marina sobre conocimientos orales

La importancia que Marina concede al tema de los conocimientos orales se refleja en la frecuencia con que lo alude.

- Para Marina, la comunicación con los demás alumnos a través de la lengua meta, en un entorno de aprendizaje que recrea situaciones auténticas de comunicación, es el aspecto más importante de la experiencia de aprendizaje. Como aprende mejor la lengua es a través de la interacción.

- Marina relaciona percepción positiva del entorno y uso de la L2 como instrumento de comunicación. En el entorno de la interacción oral, desarrolla su percepción de logro.

- La metáfora que representa la comunicación oral significativa es un grupo de amigos en interacción.

- La organización que adopta el discurso de Marina en relación con los conocimientos orales vincula su pensamiento al plano sensorial y experiencial.

**2.6. Percepciones del entorno social del aula de L2: pluralidad de papeles de profesor y alumno**

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Marina sitúa los papeles de profesor y alumno, en relación con su experiencia previa, en el escenario de la clase que asigna al aprendiente un papel de mero receptor, que se centra en el discurso del docente y en la gramática.</li> <li>- En cambio, sitúa los papeles de profesor y alumno, en relación con el curso regular de L2, en el entorno de la clase que tiene en cuenta los intereses del alumno y los aspectos lúdicos del aprendizaje. Este profesor estimula el discurso del grupo.</li> <li>- Marina considera que la relación de proximidad con la profesora potencia su autonomía como alumna. Conceptualiza el papel del alumno, en relación con la experiencia inmediata, mediante metáforas que niegan las creencias que tradicionalmente caracterizan ese papel como pasivo y dependiente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las relaciones de competitividad que establece Marina son expresión de su percepción de la pluralidad de papeles de profesor y alumno. A través del tipo de resolución que da a sus relaciones de competitividad con otras alumnas, y, según se refiera a su experiencia previa o a la experiencia inmediata, Marina expresa diferentes funciones de la profesora en referencia a su proceso de aprendizaje.</li> <li>- El discurso de Marina adopta diferentes metáforas para definir las funciones de alumnos y profesor, según exprese sus percepciones en relación con la experiencia previa o con la experiencia inmediata.</li> <li>- El pensamiento fluctuante de Marina en relación con el papel del profesor y con la atmósfera afectiva del aula se manifiesta a través de inconsistencias discursivas que dan cuenta de cómo conforma sus ideaciones como alumna de L2.</li> </ul>
---	--

**2.7. Percepciones del entorno social del aula de L2: atmósfera afectiva y motivación**

<p>Para Marina es primordial la integración de aprendizaje y atmósfera afectiva. La atmósfera que caracteriza sus clases del curso regular es percibida por ella como experiencia de “flujo” y a ella vincula todos los demás temas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Marina asocia percepción de relaciones de igualdad entre los alumnos y atmósfera agradable de la clase de L2.</li> <li>- Para describir la experiencia óptima de aprendizaje, Marina contrapone dos tipos de clase, la clase “divertida” y la clase “pesada”. Vincula a la primera los efectos de la experiencia óptima y a la segunda el papel dominante del profesor, la actitud pasiva del alumno y la ausencia de interacción.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La atmósfera afectiva de “flujo” y la perspectiva pragmática en el aprendizaje de la lengua son los dos aspectos en los que se concreta para ella, de manera interconectada, el enfoque general del curso de lengua que moviliza su motivación.</li> <li>- El discurso de Marina establece una estrecha relación entre atmósfera afectiva, conocimientos orales e interacción.</li> </ul>
---	--

**2.8. Percepciones del entorno social del aula de L2: estructuras sociales de participación**

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para Marina el trabajo en grupo cooperativo es uno de los principales activadores de la participación, aspecto clave para dinamizar la clase y crear una atmósfera de trabajo agradable.</li> <li>- Considera que la estructura del grupo reducido es el procedimiento más rentable para fomentar el aprendizaje porque potencia la interacción en la lengua meta, permite la confrontación de visiones divergentes entre los alumnos y proporciona un entorno que favorece la autoexpresión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La actitud de los alumnos ante la participación y el recurso a la L1 son las principales dificultades que Marina detecta en el trabajo de grupo.</li> <li>- Marina reconsidera su pensamiento respecto a la función que tiene el grupo pequeño para estimular la confrontación entre los alumnos.</li> </ul>
---	---

**2.9. Percepciones del entorno social del aula de L2: agentes e interacción**

<ul style="list-style-type: none"><li>- Para Marina, el principal indicio de la cohesión del grupo es el uso de la lengua meta como instrumento de comunicación.</li><li>- Percibe de manera integrada interacción, cohesión y su propio progreso en la L2.</li><li>- Evalúa el comportamiento de los demás alumnos en relación con el proceso de cohesión del grupo, según cuál sea su grado de participación. Marina expresa evaluaciones positivas sobre su propia motivación y actitud ante la participación y evalúa negativamente el comportamiento pasivo de otros alumnos. Se incluye en el grupo de alumnos que participa.</li><li>- En la interacción, adopta el comportamiento de una aprendiente extravertida. La confrontación de su comportamiento ante la interacción</li></ul>	<p>con el adoptado por otros aprendientes suscita la reconsideración de su pensamiento y el propósito de limitar su participación verbal.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Marina se afirma en la destreza oral y su comportamiento en la interacción es dependiente de la evaluación social. Regula su aprendizaje en la interacción a partir de factores ambientales. Su principio motivador en la interacción es extrínseco.</li><li>- Marina hace autocrítica sobre su modelo de participación. Considera que su esquema exigente de participación no es la mejor referencia para una enseñanza eficaz de la L2.</li></ul>
--	---

**2.10. Competencia intercultural**

<ul style="list-style-type: none"><li>- Marina considera muy valioso que la clase de L2 le proporcione la oportunidad de conocer otras culturas a través de la perspectiva personal de los compañeros.</li><li>- Su discurso establece una estrecha relación entre cohesión e integración de las divergencias culturales. La lengua meta es instrumento de cohesión, y el contacto en el aula con los alumnos de origen multicultural y multilingüe, a través de la interacción, expresa esa cohesión.</li><li>- Marina percibe que los alumnos de procedencia multicultural y multilingüe</li></ul>	<p>generan en la interacción dinámicas que conforman un grupo social que adquiere sentido y es operativo “en clase”.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Para Marina la clave para el desarrollo de la competencia intercultural en el aula es la capacidad de apertura de los alumnos de origen multicultural a la alteridad.</li><li>- Su valoración del proceso de sensibilización intercultural es positiva.</li></ul>
--	--

### 5.3. INHIBICIÓN Y VOLUNTAD DE COMUNICAR DE ADA: “*Ahora no temo hablar*”.

Ada, al igual que Marina y la mayor parte de los estudiantes del grupo, es alumna del Programa ERASMUS, de nacionalidad francesa, su lengua materna es el francés. Procede de una universidad de la ciudad de Toulouse. Está adscrita a la sección de Filología Hispánica de la Universidad de Deusto y sigue las clases de nivel avanzado-superior de E/L2 durante el año académico 2000-01. En su universidad de origen cursa estudios de Literatura Francesa y Española. Tiene 19 años en el momento de llevar a cabo la investigación.

#### 5.3.1. Experiencia previa de aprendizaje de la L2

Ada se refiere a su aprendizaje previo del castellano en tres etapas diferentes: colegio, instituto y universidad. Establece una primera diferencia entre las clases del colegio y las del instituto. Asocia su experiencia previa del colegio con los aspectos lúdicos del aprendizaje, que ella percibe a través de actividades que le permiten aprender la lengua integradamente (canciones, películas); para ella “fue muy divertido” (E. 1ª, 22-1-01: 1,8). En cambio, cuando Ada evoca la experiencia previa de aprendizaje de la L2 en el instituto recuerda el tema de “la gramática” y expresa su pensamiento al respecto en estos términos:

R.- [...] en el instituto es mm, más el trabajo de la, trabajar la gramática, todo eso, más, con más diificultad y... pero fue importante, pero esos años del instituto fueron más difíciles porque, porque la gramática para mí es un poco un problema [...] (E. 1ª, 22-1-01: 1, 9-12)

El discurso de Ada relaciona gramática y dificultad, sin embargo, su evaluación no es negativa, considera esta fase de su aprendizaje “importante”. En relación con esta etapa de su aprendizaje, Ada considera la presencia de la gramática un “problema”. Esta dificultad reaparece en su experiencia de aprendizaje en el curso regular de L2 y, en relación con ella, expresa Ada cual es su estilo preferido de aprender (como se indica en el apartado 5.3.2 dedicado a la metacognición y autopercepción).

Para Ada, las clases de L2 que le merecen una valoración más negativa son las que sigue en la universidad el curso previo al de la investigación. Son clases que siguen el método de gramática-traducción, que para Ada carecen de interés porque adoptan procedimientos mecánicos que fomentan el papel pasivo del alumno, como expresa en esta intervención:

R.- [...] sólo tenemos que traducir, ellos {los profesores} dicen la respuesta y ya está [...] (E. 1ª, 22-1-01: 1,22-23)

Junto a este papel pasivo, al que estas clases relegan al alumno, Ada destaca otras desventajas de las clases universitarias de L2 respecto a las clases del colegio o instituto: son clases muy numerosas, no potencian una atmósfera de bienestar para aprender, aspecto que para Ada es esencial, y considera negativo o atribuye en cierto grado estas deficiencias a que las imparten profesores en prácticas o con escasa experiencia profesional (E. 1ª, 22-1-01:1,16-23).



En relación con su trayectoria de aprendizaje de la L2, Ada considera que le beneficia el aprendizaje a través del juego, en una atmósfera agradable, sin percibir el esfuerzo. Piensa que el estilo personal del profesor y su competencia profesional determinan sus propios logros como aprendiente (E. 1ª, 22-1-01: 1,30-37).

Al hacer balance final de su experiencia en el curso regular de L2, Ada evoca una experiencia previa de aprendizaje alternativo con la que compara su proceso en el curso regular (E. Final, 22-3-01: 3, 31-4,4), caracterizado por la sensación de aprender con libertad y en un clima igualitario. En el apartado dedicado a atmósfera afectiva y motivación (5.3.5.2) se amplían detalles sobre este aspecto del proceso de Ada.

Le experiencia previa de aprendizaje de Ada manifiesta tres componentes que condicionan su pensamiento como aprendiente en relación con la experiencia inmediata: su preferencia por un estilo de aprendizaje global y lúdico, la gramática como problema y la importancia que concede a la percepción de los papeles de alumno y profesor.

En la experiencia previa de Marina, emergen cuatro aspectos que condicionan la articulación de su pensamiento de aprendiente: su experiencia negativa de aprendizaje del inglés, el modelo de enseñanza centrado en el profesor, las relaciones de competitividad con los compañeros y un sistema de ideaciones sobre el aprendizaje en general, muy asentado en su proceso de socialización y en el que sustenta su motivación, sobre todo en relación con el ámbito de los conocimientos metalingüísticos (véase apartado 5.2.1 del análisis de Marina).

En el caso de Renata, su experiencia previa de aprendizaje en el entorno social condiciona su pensamiento en relación con su percepción del papel que desempeña la gramática explícita en el aprendizaje de la L2 y también condiciona las ideaciones que tiene sobre su dominio de la destreza oral (véase apartado 5.1.1 del análisis de Renata).

En las experiencias previas de Ada y Marina no existe la referencia a la destreza oral. Marina alude en su discurso a la carencia de su aprendizaje de la L2 a través de libros y no a través de la interacción, sobre todo en relación con su falta de dominio del léxico coloquial (véase apartado 5.2.2 sobre metacognición y autopercepción). Otras alumnas, como Élodie (E. 1ª, 1-12-00: 1, 3-23) o Claude (E. 1ª, 24-11-00: 1, 16-28), expresan en relación con su experiencia previa de aprendizaje de la L2 su preferencia por aprender la lengua a través de la interacción, en el entorno social.

### **5.3.2. Metacognición y autopercepción**

El discurso de Ada expresa en relación con las actividades y tareas que integran las destrezas y los recursos metalingüísticos sus preferencias de aprendizaje en el aula de L2. Esencialmente, en torno a las tareas de práctica de la lengua en grupo, Ada percibe su progreso y reconoce su estilo de aprendizaje preferido: un aprendizaje globalizador, que realce los aspectos

lúdicos en la realización de la tarea (23-10-00, 30-10-00; E. Final, 22-3-01:1,31-50; E. Final, 22-3-01:3,15-23). La siguiente entrada de su diario expresa el pensamiento de Ada en relación con este tema:

Este curso fue muy divertido: tuvimos que ser, algunos instantes “grandes detectives” y buscar quién había cometido el crimen, intentar buscar los motivos... Todo el mundo dio su opinión y imaginó lo que ocurrió. (23-10-00)

Esta entrada es representativa del discurso que Ada desarrolla cuando reflexiona sobre su proceso de aprendizaje en el curso de L2. Valora la clase positivamente mediante un adjetivo (“divertido”) que Ada utiliza con frecuencia cuando explica cómo le gusta aprender: a través del juego. Ada expresa su sentimiento de disfrute mediante una expresión que entrecomilla (“grandes detectives”) y que pone de relieve el humor que suscita la actividad en el grupo de alumnos, puesto que recurre para expresar su pensamiento a la voz colectiva (“tuvimos que ser”). Es decir, la percepción de la dimensión lúdica del aprendizaje en torno a la tarea, realizada en interacción con los compañeros, representa para Ada un modo óptimo de aprender. Esta idea es recurrente y atraviesa el discurso que articula Ada en relación con su proceso de aprendizaje en el curso regular.

También Colette expresa su motivación en relación con esta actividad:

Estaba muy divertido con la música en fondo. A partir de un soporte recreativo, tuvimos la posibilidad de trabajar los tiempos del pasado. Fue una buena idea. (Colette, 23-10-00)

Al igual que Ada y Colette, Marina (23-10-00) destaca el ambiente lúdico que percibe en torno a las actividades en esta sesión de clase. Sin embargo, en el discurso de Renata (23-10-00) prevalece su percepción de ansiedad ante su desconocimiento de las reglas de gramática y la acumulación de contenidos. Los datos expresan, por tanto, la diversidad de percepciones que generan los alumnos en la clase de L2, que, con frecuencia, pueden pasar inadvertidas al profesor e investigador.

Al hacer balance de su proceso de aprendizaje durante el primer semestre del curso regular, Ada insiste en que para ella lo más importante es aprender de forma agradable y divertida. Considera la actividad de escritura en grupo como paradigma de actividad motivadora (por ejemplo, escribir una historia de terror con otros compañeros, 30-10-00). Una tarea motivadora para Ada se caracteriza porque la implica plenamente, le permite aplicar los recursos de la unidad de forma activa, disfrutando de lo que hace como si no estuviera en clase (E. Final, 22-3-01: 3,15-23; E. Final, 22-3-01:1,31-50). Estas palabras expresan el pensamiento de Ada cuando valora esta actividad:

R. [...] lo que me ha, que me ha divertido lo más, pues el día de historia de terror con, con con Jerome y Caroline y todo eso, porque, porque estábamos muy dentro de la historia y escribiendo y saber cómo, cómo construir una historia [...] cómo tenemos que escribir, hacerse un poco escritor [...] (E. Final, 22-3-01: 3, 15-18.22-23)

Ada hace referencia a la importancia que tiene para ella sentirse involucrada en la tarea (unas veces como “detective”, otras como “escritor”) como indicio de un aprendizaje óptimo e insiste en esta idea con frecuencia. En el apartado

dedicado a la atmósfera afectiva y motivación (5.3.5.2), se retoma este pensamiento de Ada sobre su experiencia óptima de aprendizaje.

Otra alumna que también expresa su valoración positiva cuando percibe los aspectos lúdicos del aprendizaje de la lengua es Claude. Esta entrada refleja sus ideaciones en relación con esa actividad:

Este trabajo estaba un poco estúpido pero también divertido. Todo el grupo ha cojido el trabajo riéndose. La ventaja fue que nos ha permitido de utilizar los nexos temporales en nuestra historia. (30-10-00)

Claude valora de forma positiva, por tanto, una tarea que combina disfrute y utilidad.

De modo general, Ada expresa su motivación en torno a las actividades que implican acción e implicación física (ser “detective” o “escritor”), en cambio, con frecuencia, expresa la dificultad en relación con las actividades que cubren objetivos parciales de la tarea (13-12-00, por ejemplo). Cuando evoca su experiencia previa de aprendizaje, Ada expresa en estos términos cómo aprende mejor:

R.- ... para mí siempre me, me, aaa, puedo aprender muy fácilmente, más, no jugando, pero haciendo actividades o tal y que no, no me fijo de que estamos trabajando y tal, porque para mí es terrible, terrible, porque no puedo concentrarme sobre algo y trabajar ((sonido gutural expresivo)) a fondo, a tope yyy, y pues cuando es un labor no consigo trabajar, pero cuando, cuando no tengo que pensar en trabajar y cuando es divertido, agradable, no, no, no obligatoriamente divertido, pero agradable [...] (E. 1ª, 22-1-01: 1,30-35)

Por tanto, Ada manifiesta falta de motivación ante las actividades que le exigen prestar atención al detalle, en cambio, es capaz de implicarse cuando percibe los aspectos lúdicos en el aprendizaje de la L2 y no tiene sensación de esfuerzo. Ada aprende mejor cuando se dan las condiciones que crean en torno a la tarea una atmósfera afectiva propicia (“agradable”) que define con rasgos que el psicólogo Csikszentmihalyi (1997) atribuye a la experiencia óptima o de “flujo” (aspecto que reaparece en el apartado 5.3.5.2, dedicado a la atmósfera afectiva y motivación).

Al hacer balance de su proceso de aprendizaje de la L2 durante el primer semestre del curso regular, Ada considera valioso el dominio de los aspectos formales en función de su uso en la comunicación, pero insiste en que le resulta costoso y poco motivador aprender fijando su atención en las particularidades (E. Final, 22-3-01: 1, 49-56).

En relación con los conocimientos léxicos, Ada destaca el aprendizaje de expresiones coloquiales entre las actividades que más dinamizan la clase (“me gustó mucho, fue muy divertido”, 13-12-00; E. 1ª 22-1-01: 2,31-32.39-40). Es una tarea que le resulta agradable y funcional para entablar contacto con los hablantes de la lengua meta como hablante experta. Tanto Renata (22-11-00) como Marina (23-10-00) expresan su motivación en relación con el aprendizaje de estas unidades léxicas.

En general, todas las alumnas aprecian esta actividad. Consideran que favorece su estilo preferido de aprender y que crea una atmósfera distendida de trabajo (Élodie, 4-12-00; Colette 8-11-0; Claude 13-12-00). En el capítulo de resultados se amplían detalles sobre las aportaciones de estas alumnas.

Ada expresa su percepción de logro en relación con la adquisición de nuevos conocimientos metalingüísticos. Le parece que el aprendizaje de expresiones y léxico organizados temáticamente es un buen modo para aprender vocabulario, como expresa en la siguiente entrada:

Un otro ejercicio nos ha aprendido el vocabulario de los caracteres (sensato, apático, tacaño, presumido) y me gusta ese tipo de ejercicios porque me parece que es un buen modo para aprender un nuevo vocabulario. (27-11-00)

Otras alumnas también ponen de relieve la efectividad de aprender el léxico por áreas temáticas (Claude, 20-11-00, 27-11-00; Élodie, 27-11-00, Aurore, 27-11-00). En el capítulo de resultados se aborda con más detalle el tema de las estrategias preferidas por las alumnas para el aprendizaje del léxico.

Con frecuencia, Ada expresa también su percepción de logro en relación con los contenidos gramaticales (30-10-00, 29-11-00, 10-1-01), como se refleja en la siguiente entrada:

Hoy fue un día muy interesante. El tema de Ser y estar me gusta mucho porque es muy vasto y que encuentro muchas dificultades en cuanto a el. Hemos visto las distintas matices que tenían esos verbos (ser o estar listo...). (29-11-00)

El discurso de Ada expresa su motivación ante los contenidos metalingüísticos, cuyo dominio percibe como un desafío, no deja lugar a la duda. En otras ocasiones vuelve a insistir en esta idea (10-1-01) y resalta el sentido que tiene para ella dominar los contenidos que le permiten expresarse como hablante competente. Es interesante hacer notar este aspecto, que expresa la paradoja en el pensamiento de Ada, porque en otros contextos (que se tratan en este mismo apartado) su discurso expresa su dificultad o falta de motivación hacia el aprendizaje a través de la gramática.

Teniendo en cuenta los datos de Ada analizados hasta aquí, podemos concretar algunos aspectos que caracterizan su estilo preferido de aprender:

- un aprendizaje global, que implique acción e implicación física, que realce los aspectos lúdicos en torno a la tarea realizada en interacción con otros alumnos;
- la implica plenamente, permite aplicar los recursos de forma activa y disfrutar, sin sentir el esfuerzo.

Además, la motivación de Ada en relación con los contenidos metalingüísticos se ve incentivada por los siguientes aspectos:

- el aprendizaje de léxico coloquial, porque aporta dinamismo a la clase y es una adquisición que resulta eficaz para desarrollar sus habilidades comunicativas como hablante experta;
- la organización temática del léxico para aprender vocabulario;

- percibir el dominio de los contenidos metalingüísticos como desafío para expresarse como hablante competente.

A Ada le resulta costoso y poco motivador:

- la realización de actividades que cubren objetivos parciales de la tarea,
- aprender prestando atención al detalle.

En determinados contextos, Ada expresa su percepción de ansiedad en relación con los conocimientos metalingüísticos (25-10-00, 8-11-00). Es decir, en la experiencia inmediata reaparece la relación que Ada establece en su experiencia previa entre “gramática” y “problema”. Ada percibe la dificultad y la complejidad en el aprendizaje de la lengua en torno a la corrección de ejercicios de gramática (25-10-00). Considera que la forma de atajar este problema es dedicar tiempo personal a estudiar esos contenidos.

Esta dificultad la expresa Ada a través de la percepción de un ritmo excesivamente rápido en la corrección de los ejercicios (29-11-00; E. 1ª, 22-1-01: 4, 22-30). El siguiente fragmento de su diario refleja este pensamiento:

[...] y hemos hecho un ejercicio pero a mi parecer le hemos hecho demasiado de prisa. En general, creo que no tomamos bastante tiempo sobre los ejercicios, los encadenamos demasiado rápidamente, y después no los fijamos. (29-11-00)

Ada considera que el ritmo en la gestión de las actividades dificulta la asimilación de los contenidos, efecto que confirma que esta percepción le produce ansiedad.

En relación con esta percepción de ansiedad se manifiesta en el discurso de Ada el carácter fluctuante de su pensamiento, a través de indicios que expresan la implicación de aspectos personales y contextuales no explícitamente formulados. Para expresar su dificultad en relación con los contenidos metalingüísticos (sobre todo en relación con los organizadores del discurso oral o escrito, 8-11-00, 11-12-00), su discurso oscila entre atribuir su desmotivación a la dificultad que percibe en la tarea, debido a que no reconoce el significado equivalente en su lengua materna (8-11-00; E. 1ª, 22-1-01: 1, 54-59) o en otras ocasiones expresa que la dificultad se debe a su falta de motivación por el tema, hasta el punto de sentir la imposibilidad de concentrarse en la tarea (17-1-01; E. 1ª, 22-1-01: 2, 3-7), otro síntoma de ansiedad.

La siguiente entrada es representativa del pensamiento fluctuante de Ada cuando considera que su desmotivación y percepción de ansiedad está relacionada con sus habilidades para abordar la tarea:

[...] hemos trabajado los conectores, y no me gustó este tema porque tengo dificultades para aprenderles [...] (8-11-0)

La entrada que sigue representa la posición de su pensamiento cuando considera que la falta de motivación es la causa de la dificultad para concentrarse en el tema:

Qué problema para mí. Me gustan tan poco {los conectores} que no puedo tomar el tiempo de aprenderlos, no consigo pasar horas sobre este tema y al final no puedo hacer correctamente el ejercicio al examen. Es terrible, no entiendo porque nunca puedo hacer lo que no me gusta, hay veces en las que no tengo la elección pero tampoco lo hago, es terrible. (17-1-00)

De forma recurrente, Ada expresa la dificultad que tiene para trabajar y concentrarse en aquello que no le gusta. En esta entrada de su diario, expresa una gran implicación emocional que refleja su falta de motivación hacia el tema de los contenidos metalingüísticos, que son para ella un “problema” y no duda en valorar de forma hiperbólica (“terrible”) su incapacidad para afrontar un aspecto del proceso de aprendizaje que no atrae su interés. Tampoco oculta que no logra comprender su propio comportamiento como aprendiente en relación con esta dificultad.

Cuando Ada se refiere a este tema expresa su conocimiento incierto (“no entiendo”: 17-1-01; “no sé por qué”: E. 1ª, 22-1-01: 1, 57-58) e insiste en esta inseguridad cuando valora su proceso en relación con estos contenidos como algo que “es un poco raro” (E. 1ª, 22-1-01:1, 58). Estas vacilaciones discursivas de Ada son un síntoma de la implicación de los aspectos emocionales en la conformación de sus ideaciones en relación con el tema de los conocimientos metalingüísticos.

En el segundo semestre, Ada reconsidera su pensamiento y su discurso deja de expresar su percepción de ansiedad en relación con este tema, tal como se describe más adelante en este mismo apartado.

La contradicción que atraviesa el discurso de Ada, en relación con los conocimientos metalingüísticos, se hace también patente en la dualidad que establece en relación con el tema: unas veces es fuente de motivación y otras es “problema”. Así, Ada no duda en seleccionar el tema de la gramática entre los aspectos que más estimulan su motivación. La siguiente intervención expresa el pensamiento fluctuante de Ada en relación con este aspecto de su proceso de aprendizaje:

R.- [...] me gustan mucho los ejercicios sobre ser y estar, tomar-coger, todas esas, esas que son, que me parecen muy importantes..., esenciales, porque eso son puntos que tenemos que metrisar no sé si se dice así...

E.- ...dominar...

R.- ...dominar..., tenemos que dominarlos y no son puntos sencillos también... y tenemos que trabajarlos, por eso sí, eso también me gusta y... no sé, no hay, hay pocas cosas que me aburren, pero sí, todo esas de gramática me gustan mucho...

E.- ... aunque tienes un conflicto con la gramática, te gusta...

R.- ...sí, sí, sí, eso es, es como, igual que para mí como las matemáticas ¿sabes?, es difícil, me, es muy difícil, pero cuando entiendes es muy agradable, es lo mismo pasa lo mismo para la gramática, es difícil, hay muchos problemas, pero cuando los entiendes ¡ah Dios!, sí, sí... (E. 1ª, 22-1-01: 2, 40-50)

Es decir, cuando Ada percibe motivación ante la tarea, esta sensación se impone sobre la ansiedad que en otras ocasiones expresa en relación con este tema. En este contexto, expresa su atracción ante el desafío de dominar aspectos complejos de la lengua (cuestión que ya aparece en las entradas de su diario, 30-10-00, 29-11-00, 10-1-01). Para explicar la relación paradójica que su pensamiento establece con los contenidos gramaticales, Ada compara la

gramática con las matemáticas. Considera ambas materias como un problema que se resuelve cuando puede interiorizar los contenidos y procesarlos a través de la comprensión; cuando es así, el tema queda emocionalmente integrado en su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, el discurso de Ada aporta un nuevo dato que ayuda a comprender su pensamiento contradictorio en este ámbito. Al hacer balance sobre su proceso de aprendizaje en el primer semestre del curso regular de L2, expresa su pensamiento en relación con el tema en estos términos:

R.- [...] es algo que, que no puedo hacer lo que no me gusta y a la vez es difícil para mí a veces, porque en los estudios, por ejemplo, porque hay cosas que tienes que hacer, aunque no te gusten, pero a la vez es algo que, que a mí no me pierde, no hago cosas para, para hacerlas, hago sólo lo que quiero y sí... (E. Final, 22-3-01: 4, 45-48)

Es decir, en esta intervención Ada expresa que, en relación con su proceso de aprendizaje, sus preferencias personales y su voluntad de elección prevalecen sobre otros aspectos ambientales que ella percibe como una imposición, prevalecen sobre el “deber ser”.

La contradicción de su planteamiento es indicio de que Ada selecciona un discurso diferente para expresar su pensamiento respecto al tema de los contenidos metalingüísticos, dependiendo de la situación. En determinadas ocasiones, Ada señala la dificultad como causa de la desmotivación ante los contenidos, en este caso adopta un discurso que pone en relación desmotivación y percepción de autoeficacia. En las situaciones en que Ada expresa que su falta de motivación provoca la dificultad para centrarse en la tarea, adopta un discurso que afirma sus propios criterios como aprendiente.

Podemos concluir, por tanto, que la fluctuación del pensamiento de Ada, en relación con los contenidos metalingüísticos, es expresión de emociones y creencias sobre sí misma como aprendiente no formuladas explícitamente y que se acomodan a la situación o también de un pensamiento poco asentado en relación con este aspecto de su proceso de aprendizaje.

El discurso de Ada concede una gran importancia al desarrollo de su conocimiento sobre cómo se aprende mejor la L2 y, de forma explícita, vincula este desarrollo con la metacognición. A la pregunta de la entrevistadora sobre cuál es la aportación específica del curso regular en el itinerario de su aprendizaje de segundas lenguas, Ada responde en los siguientes términos:

R.- [...] es el hecho de aprender y reflexionar sobre el aprendizaje y cómo aprender...  
R.- [...] la reflexión sobre el aprendizaje en sí mismo, eso me ha aportado [...] porque antes aprendía y pues aprendía y ahora sí, tenemos queee, he visto que hay maneras de aprender que funcionan muy bien, otras menos bien y eso eee, es importante y lo, lo he visto... (E. Final, 22-3-01: 3,31-32.36-39)

Es decir, para Ada lo más genuino de su proceso en el curso regular de L2 es la metacognición, volver su atención sobre su propio proceso de aprendizaje para saber “cómo aprender”. El pensamiento de Ada diferencia entre un “antes”, en relación con su experiencia previa de aprendizaje, caracterizado por un tipo de aprendizaje basado en el automatismo, y un “ahora”, en relación con la experiencia inmediata en que la metacognición hace a Ada consciente de su

propio proceso de aprendizaje y le da conocimiento sobre qué manera de abordarlo le resulta más eficaz.

La manera de aprender que para Ada “funciona bien” recrea una atmósfera libre de ansiedad, que evoca los espacios de ocio (es como “un descanso en el español” o “las vacaciones en los estudios”, E. Final, 22-3-01: 3, 41). En esa atmósfera, puede aprender como a ella le gusta. La siguiente intervención expresa el pensamiento de Ada sobre la importancia de “cómo aprender”:

R.- [...] he podido ver que se puede aprender cosas no sencillas y todo, pero agradablemente y bien y que, que las cosas difíciles no siempre tienen que, que estar o ser aprendidas de manera difícil [...] (E. Final, 22-3-01: 3: 43-44)

Por tanto, el discurso de Ada expresa su conocimiento vivencial (“he podido ver”) de una manera de aprender que integra la complejidad de los contenidos y su experimentación significativa en el plano cognitivo y emocional. Es decir, la actividad reflexiva ayuda a Ada a identificar, a partir de la experiencia concreta, su manera preferida de aprender y a controlar su proceso de aprendizaje. Estos resultados del análisis de los datos de Ada encajan en los postulados del aprendizaje experiencial que describe Kohonen (1992a).

Además, Ada expresa el valor que adquiere para ella la reflexión crítica sobre su propio proceso de aprendizaje como destreza que piensa transferir a otras circunstancias del ámbito educativo; pone el ejemplo del valor que tiene para ella aplicar esta visión crítica del proceso de aprendizaje en la educación infantil y formula una pregunta que para ella es expresión de cómo suscitar la reflexión crítica: “¿vas bien?” (E. Final, 22-3-01: 3, 31-36).

En el apartado que trata sobre atmósfera afectiva y motivación (5.3.5.2) reaparece también la relación que establece Ada entre reflexión y cómo aprender.

Ada reconsidera su pensamiento en relación con la dificultad para concentrarse en “los ejercicios” y con el ritmo rápido en la gestión de los mismos. Durante el primer semestre, según la clasificación que hacen en sus discursos Renata y Marina, Ada forma parte del grupo de alumnos “callados” o que no participan y expresa su ansiedad en relación con la interacción oral, además de hacerlo en relación con la gramática. En la segunda fase del curso, de su discurso desaparece toda referencia a la ansiedad, percibe “muchos cambios” (E. 2-4-01:1, 5). En la siguiente intervención se refleja el pensamiento de Ada sobre el cambio en torno a los ejercicios y a la gramática:

R.- [...] antes unos ejercicios me parecían demasiado rápidos y todo, pero ahora, ahora no, ahora como los de, mucho más, puedo aprender al mismo tiempo que hago el ejercicio, es que estoy más concentrada yyy y me parece más fácil entender porque va más despacio igual ooo no sé... y la gente también no tie no, pregunta cosas que no entiende y eso es muy interesante porque cada, hay muchos que no entienden cosas pero no lo decimos que no entendemos o entendemos pero no muy bien y la gente que, hay gente que osa {se atreve a}, que osa {se atreve a} preguntar y eso nos aclara y no pasaba mucho en el primer semestre [...] (E. 2-4-01: 1,18-24)

Es decir, en relación con el tema de los conocimientos metalingüísticos, para Ada la dificultad se concreta, en el primer semestre (“antes”), en la percepción



del ritmo excesivamente rápido en la realización de los ejercicios y en la dificultad de concentración, ambas percepciones son síntoma de ansiedad. En el segundo semestre (“ahora”), desaparece la percepción de ansiedad y, en consecuencia, Ada puede concentrarse y percibe su capacidad para comprender la tarea. En su discurso, Ada relaciona estas percepciones con la atmósfera afectiva del aula, que percibe más distendida. Considera que los alumnos en esta fase del curso tienen más libertad para expresar sus dudas y que esta actitud fomenta el procesamiento de la tarea.

En relación con la influencia de la atmósfera afectiva en su cambio de percepción, Ada completa, en la siguiente entrada, las ideas más arriba expresadas sobre este tema:

R.- [...] es como si las cosas, como si compartiáramos las cosas y no es cada uno en su silla y ya está, no..., me parece que hay una cercanía mucho más importante que antes y y así de todos decir lo que no entienden, más que antes..., eso es, sí, sí... (E. 2-4-01: 2, 45-47)

Esta percepción positiva de la interrelación entre los compañeros que expresa el discurso de Ada respecto a la segunda fase del curso se hace también extensiva al ámbito de la interacción oral (E. 2-4-01: 2, 53-3,8), como puede verse en los apartados que tratan sobre atmósfera afectiva y motivación (5.3.5.2) y agentes e interacción (5.3.5.4).

Ada considera que otro aspecto que puede contribuir a facilitar su concentración es que en el segundo semestre dedica menos tiempo a las actividades que le cuestan más (ejercicios como escribir una carta, por ejemplo) e invierte más espacio en las que le motivan (el debate). Comprueba que para su proceso de aprendizaje es interesante hacer menos “ejercicios” y que ocupe más espacio el debate (E. 2-4-01: 1, 49-56).

En la segunda fase del curso, Ada experimenta un vuelco completo respecto a su ansiedad, no tiene sensación alguna de dificultad en su proceso de aprendizaje. La siguiente intervención es muy expresiva al respecto:

R.- [...] los ejercicios todos me parecen mucho más agradables, fácil de, de... no, no no, no tengo que concentrarme, no tengo, ahora no tengo, antes tenía que concentrarme mucho para hacerlos y todo pero ahora no, se hacen sin esfuerzo, sin mucho esfuerzo, sí... (E. 2-4-01: 2, 38-41)

En contraste con lo que representa en la etapa previa su mayor dificultad, en esta intervención el discurso de Ada adopta una terminología inequívocamente positiva para evaluar las actividades y su propia capacidad: “agradables”, “fácil”, “sin esfuerzo”.

La reconsideración que hace Ada de su pensamiento en relación con la atmósfera afectiva de la clase de L2 indica que ella no tiene la misma percepción de la cohesión del grupo de aprendizaje que Marina o Renata. En los apartados indicados (5.3.5.2, 5.3.5.4), se trata con más detalle esta divergencia de visiones.

### 5.3.3. Percepción de Ada sobre el tratamiento del error

El discurso de Ada expresa el desarrollo de su conciencia de aprendizaje a través del error. Al igual que Renata, concede mucha importancia a este tema y a través de los errores percibe su progreso en el aprendizaje de la lengua.

Ada formula valoraciones positivas y negativas en relación con la presencia del error en sus producciones lingüísticas. Las valoraciones negativas tiende a hacerlas en referencia a la cantidad de errores cometidos, aunque no sólo (6-11-00, 27-11-00, 4-12-00, 17-1-01). Las valoraciones positivas están relacionadas con su toma de conciencia sobre los propios errores como estrategia de aprendizaje y también con la ausencia del error (29-11-00, 4-12-00, 11-12-00, 15-1-01; E. 1ª, 22-1-01: 1, 45-48 y 2, 13-32).

La siguiente entrada es representativa del pensamiento de Ada en relación con el tema del error:

Hoy, primero hemos corregido las historias de miedo (no se dice el viento grita sino el viento silba!) Hemos hecho tantas faltas ¡Qué vergüenza! Pero estamos aquí para aprender y aprendemos mucho cada día. Luego hemos corregido los ejercicios sobre las estructuras temporales y, ¡qué maravilla!, sólo he hecho dos faltas. (6-11-00)

Es decir, Ada calibra su percepción negativa o positiva sobre su progreso como aprendiente en relación con la cantidad de errores cometidos. En relación con el tema del error, recurre a una creencia semejante a la de Marina para justificar sus “limitaciones”: el aprendizaje es la finalidad.

Teniendo en cuenta los datos analizados hasta aquí, podemos extraer las siguientes conclusiones sobre el pensamiento de Ada en relación con el tema del error:

- es un indicio del grado de progreso (6-11-00, 27-11-00; E. 1ª, 22-1-01: 2,16-22),
- es un indicador de lo que le queda todavía por aprender (6-11-00, 27-11-00, 29-11-00, 15-1-01),
- es un referente de sus logros (27-11-00, 6-11-00),
- la comprensión de los errores producidos en la interacción oral suscita el propósito de revisar y modificar las propias producciones (27-11-00),
- el desconocimiento de las reglas de gramática es una dificultad para hacer modificaciones apropiadas (27-11-00),
- tomar conciencia de las diferencias entre sus propias producciones y las de la L2 es un requisito imprescindible para poder ajustarlas a las de la lengua meta. (E. 1ª, 22-1-01: 2,13-15).

De modo general, cuando el discurso de Ada aborda el tema del error expresa una disposición favorable a su tratamiento en el aula (“como siempre me gusta ver las faltas que hemos hecho”, 15-1-01). Ada valora especialmente la corrección como espacio de aprendizaje en el entorno de la producción oral. Aunque durante el primer semestre apenas participa en la interacción verbal, la actividad que le aporta mayor percepción de progreso es la corrección de errores pronunciados por otros compañeros en los debates (E. 1ª, 22-1-01: 1,

40-48). La siguiente intervención expresa su pensamiento en relación con el tema:

R.- [...] así cuando hacemos las correcciones del debate con las faltas, todo eso, son faltas dichas y, yyy, lo, pues es fácil entenderlas y corregirlas yyy, así, sí, eso me parece un éxito... sobre todo porque muchas veces hay mucho riesgo también de los alumnos [...] (E. 1ª, 22-1-01: 1,45-47)

Por tanto, para Ada, una corrección estimulante y eficaz parte de las propias producciones de los alumnos (“son faltas dichas”) y considera que este tratamiento específico de la corrección es lo que promueve la revisión de las producciones y hace asequible la actividad. A través del comportamiento de los alumnos que adoptan riesgos en la interacción, Ada percibe su propio logro: “me parece un éxito”.

A partir de la sensibilización lingüística que Ada desarrolla mediante el tratamiento didáctico del error, se replantea sus creencias sobre la naturaleza del aprendizaje de la lengua (25-10-00; E. 1ª, 22-1-01: 2,13-32): toma conciencia de que una segunda lengua no puede dominarse en el plazo previsto por ella, un curso académico. Ada expresa su percepción de progreso a través de la corrección del error y esta misma percepción de logro la conduce a reconsiderar sus creencias sobre qué es aprender un idioma. La siguiente secuencia expresa su pensamiento en relación con el tema:

R.- [...] lo que pasa es que antes de venir, no sé si pasó eso para todo el mundo, pero para mí, yo me decía que “¡ah, te vas a España, muy bien, al fin del año hablarás español como los españoles y qué bien!”..., pero ahora me, me doy cuenta de que no pasa así, no, no es así, aprender un idioma no es tan simple, no es tan sencillo, es algo no difícil, pero un trabajo profundo, más profundo de lo que pensaba, no sé...  
E.- ... qué pensabas...  
R.- ... solo estás en España, hablas con españoles en la calle o tal y ya está... no es así, porque hay distintos niveles del idioma, distintos vocabularios y todo es, las frases hechas o tal, eso es muy agradable hacerlo, porque los españoles los usan mucho y tú como X “oye en la calle no entiendes mucho”, por eso sí... (E. 1ª, 22-1-01: 2, 22-32)

Es decir, inicialmente, Ada sostiene la creencia, comúnmente extendida, de que una lengua puede aprenderse hablando “en la calle” con los hablantes de la lengua meta. Sin embargo, conforme progresa su proceso de aprendizaje de la L2, toma conciencia, a través de los errores, a través del aprendizaje formal y de la interacción con los hablantes nativos, de que el dominio de las habilidades comunicativas como hablante competente es una tarea compleja (por ejemplo, implica diferenciar registros, entender la lengua coloquial), que requiere “un trabajo profundo”.

Podemos aplicar a los resultados del análisis de Ada sobre el tema del error la funcionalidad que Corder (1967) atribuye al error como fuente de información sobre el progreso del aprendiente hacia su meta.

Ada vincula la presencia de los errores con la interacción oral y con el aprendizaje como “trabajo profundo”. Confluye con Renata, a pesar de que sus experiencias previas son muy diferentes, en la necesidad de atender a los aspectos formales de la L2 para desarrollar niveles avanzados de dominio. A diferencia de Renata y Marina, Ada no hace referencia expresa al tratamiento anónimo del error, aspecto al que ellas conceden mucha importancia para crear

una atmósfera positiva en torno a la corrección. En lo que coincide Ada con Renata (6-11-00, 20-11-00) y con otras alumnas, como Élodie (E. 1ª. 1-12-00: 2, 22-33), es en considerar la corrección específica del error como la más eficaz.

En su discurso, Ada establece una estrecha relación entre los errores y su progreso en la interacción oral (E. 1ª, 22-1-01: 3, 7-17). La siguiente intervención expresa su pensamiento sobre este tema:

R.- ... porque, porque si, si, si no hablo, no puedo hacer errores y ver mis errores y corregirlos yyy que tampoco puedo no sé practicar el nuevo vocabulario [...] (E. 1ª, 22-1-01: 3, 15-17)

Para Ada, por tanto, la mayor limitación de su inhibición ante la interacción oral es que le priva de hacer hipótesis sobre la naturaleza de la lengua a través de la práctica y, por tanto, reduce sus oportunidades de aprendizaje de la L2. Al hacer balance final de su proceso de aprendizaje, en el primer semestre, Ada insiste en que las abundantes oportunidades de práctica de la interacción oral que ofrece el curso regular de L2 permiten progresar a través de la corrección del error. Para ella, es muy importante que los alumnos tengan la oportunidad de expresarse y de practicar (E. Final, 22-3-01: 2, 12-16).

Ada vincula de forma expresa producción de errores en la interacción oral y aprendizaje, mientras Renata, que concede mucho valor a la corrección de errores, no establece este vínculo, sino que tiende a disociar aprendizaje a través de la corrección de errores y “hablar”. Claude, sin embargo, comparte percepciones semejantes a las de Ada. Considera que para ella la corrección de errores a partir de las producciones orales de los alumnos es una actividad útil que le permite revisar sus propias producciones (Claude, 22-11-00; E. 1ª, 24-11-00: 1, 33-39).

El dato más significativo, si comparamos los datos aportados por Renata y por Ada en relación con el tema del error, es que ésta última aborda el tema estrictamente como referente de su progreso lingüístico, sin establecer vínculos explícitos entre su tratamiento y la atmósfera afectiva del aula. La comparación pone de manifiesto, una vez más, la diversidad de perspectivas que confluyen en la clase de L2 también en relación con el tratamiento del error.

En relación con la organización discursiva que adopta el pensamiento de Ada cuando aborda el tema del error, es significativo el recurso a la atenuación, cuando expresa percepciones negativas ante la presencia del error:

- indicando que la finalidad es aprender (“estamos aquí para aprender y aprendemos mucho cada día”, 6-11-00),
- expresando su progreso y automotivación (“cada vez voy ameliorandome, y eso es muy positivo... ¡Ánimo!”, 27-11-00).

Esta tendencia a justificar la presencia del error es indicio de la implicación de los aspectos emocionales en relación con este tema.

Otro dato significativo del discurso de Ada cuando trata este tema es la abundante presencia de la voz colectiva, rasgo discursivo también presente cuando Renata aborda el tema del error (véase apartado 5.1.4 en el análisis de Renata). En las entradas del diario de Ada, es frecuente el recurso a la voz colectiva tanto para indicar su comisión como su justificación o los beneficios obtenidos:

- “hemos hecho tantas faltas” (6-11-00)
- “estamos aquí para aprender” (27-11-00)
- “al corregirlos los entendimos” (27-11-00)
- “vemos nuestras propias faltas y dónde tenemos lacunas” (29-11-00)

Cuando Ada se expresa sobre el tema de la corrección de errores, se refiere a una tarea realizada por los alumnos habitualmente en grupo, motivo que puede explicar el recurso a la voz plural. Mediante este recurso se incluye en el grupo y comparte con él sus juicios. La organización discursiva del pensamiento de Ada, al igual que la de Renata, expresa su percepción del tratamiento colectivo del error.

De la misma manera que Renata, Ada recurre a la voz personal en otras ocasiones para hacer constar su percepción personal de progreso (“sólo he hecho dos faltas”, 6-11-00; “voy ameliorandome”, 27-11-00).

#### **5.3.4. Ideaciones de Ada sobre los conocimientos orales**

Para Ada, los conocimientos orales, que al igual que las demás alumnas conceptualiza como “hablar”, representan el aspecto más relevante de su aprendizaje de la L2. Es sin duda el tema al que su discurso concede más amplitud y la destreza a la que Ada otorga más importancia para su progreso. Ada tiene muy claro que su modo preferido de aprender una segunda lengua es a través de la interacción.

Aunque durante la primera fase del curso, Ada adopta un comportamiento verbal reservado (como se ha indicado, forma parte del grupo que Marina y Renata clasifican como estudiantes “callados”), percibe que el desarrollo de su competencia lingüística se desarrolla esencialmente a través de la práctica de la destreza oral. Su actividad preferida son los debates porque “todo el mundo puede hablar”, aunque ella no lo hace valora el riesgo que adoptan los alumnos que intervienen en la interacción y aprende de ellos (E. 1ª, 22-1-01: 1, 40-48).

En la misma intervención en la que expresa la dificultad que entraña para ella aprender fijándose en los detalles, a través de la gramática, indica su preferencia por el aprendizaje de la lengua a través de la interacción oral. El pensamiento de Ada sobre este tema se refleja en la siguiente intervención:

R.- [...] aprender y fijarme sobre, sobre cosas y aprender, aprender así no me gusta para nada, pero al hablar y hablando, en los debates y todo eso, aaa practicamos... y eso es muy bien y me ayuda y me ha ayudado mucho, desde el principio he hecho progreso, me di cuenta de eso en los verbos, que no sabía decir nada mientras los tiempos simples del presente y ahora sí, mejor, gracias a los debates y a todo eso, aunque no he hablado mucho, pero sí, oír, y todo eso... yyy sí... y lo del hablar me parece también muy, muy importante, que, que tenemos, en este curso, tenemos eee,

tenemos que hablar, tenemos que, todo el mundo tiene que hablar y hacer el esfuerzo [...] (E. Final, 22-3-01: 1, 56-2, 2)

En este contexto, para Ada la interacción oral tiene valor como práctica lingüística que le ayuda a desarrollar sus capacidades comunicativas. En relación con la corrección del error, Ada se beneficia del tratamiento aplicado a los errores producidos por otros alumnos (véase apartado dedicado al tema del error, 5.3.3) y en relación con los conocimientos orales, desarrolla sus habilidades comunicativas a partir de la interacción oral que llevan a cabo otros aprendientes. Para Ada, la actitud receptiva de escucha (“no he hablado mucho, pero sí, oír”) es una estrategia de aprendizaje, una práctica (“practicamos”), que le ayuda a progresar en su dominio de la L2.

Ada no participa verbalmente en la interacción durante la primera fase del curso regular (“tenía miedo”, E. Final, 22-3-01:3, 3), sin embargo, la actitud de escucha, que actúa como estrategia que refuerza sus habilidades lingüísticas, la conduce a reconsiderar su pensamiento en relación con la interacción. Esta postura receptiva ante la interacción funciona como estrategia que afianza su dominio en la comunicación oral. La siguiente intervención, que corresponde a la reflexión final de Ada, es representativa de su pensamiento sobre este tema:

R.- [...] aunque no he hablado el primer semestre, estaba oyendo y me parece que, me han, son ellos {los debates} que me han permitido ahora de hablar... yyy aunque no he hablado..., yyy porque bueno, tenía miedo o tal de hablar, no sé, pero estaba oyendo [...] (E. Final, 22-3-01: 3, 1-3)

Para Ada no cabe duda, por tanto, de que la postura receptiva mantenida durante la primera fase del programa de L2 es una estrategia de compensación que la capacita, en la segunda fase del curso, para participar activamente en la interacción (“me han permitido ahora de hablar”). La razón que Ada aduce para permanecer en silencio es el miedo. En el apartado de agentes e interacción (5.3.5.4), se aborda el tema de la interacción oral desde la perspectiva de los aspectos personales de Ada en relación con los demás agentes que intervienen en su proceso de aprendizaje de la L2.

Ada considera que los conocimientos orales tienen prioridad sobre los demás, incluso sobre los conocimientos escritos, tan valorados por ella como estudiante de literatura. La siguiente intervención refleja el pensamiento de Ada sobre esta prioridad:

R.- [...] para mí el lenguaje, el oral es muy importante, porque tenemos demasiado que trabajar el escrito y todo, pero el oral es, es eso lo importante para mí, porque es el contacto con la comunicación, con los otros y todo eso y cuando hablas más que escribes...

E.- ... sí...

R.- ... yyy el, los debates sí, he podido aprender a mejorar mi, mi lenguaje y a la vez hablar de cosas, de temas muy lejos de lo que usamos en nuestras carreras y y disfrutar y y aprender, eso me parece muy importante..., el hecho en sí, eso de disfrutar y aprender, es algo para mí esencial... (E. Final, 22-3-01: 3, 4-11)

Es decir, al hacer balance final, Ada destaca que el ámbito de la interacción oral en el aula de lengua es relevante como práctica lingüística y, sobre todo, como espacio de comunicación significativa, que ella entiende como posibilidad de entablar “contacto” con los demás alumnos a través de temas que permiten

integrar aprendizaje y disfrute, combinación que para Ada es crucial, porque representa su modo óptimo de aprender (para ella tiene valor “en sí”).

Ada explica por qué, a su juicio, la práctica de la destreza oral es tan importante para ella en un curso de L2 que tiene lugar en un entorno en el que la lengua meta es, junto con el euskera, lengua vehicular: los estudiantes de Erasmus conviven entre sí y con frecuencia recurren al inglés como lengua franca o hablan otras lenguas. En los estudios de su especialidad, las clases son en castellano, pero, fundamentalmente, en ellas desarrollan las destrezas receptivas (la comprensión oral). Para Ada, esta situación es “un problema” que el curso de L2 contribuye a solventar (E. Final, 22-3-01: 2, 4-13). La siguiente intervención expresa lo que Ada piensa en relación con este tema:

R.- ... y eso es un problema, porque al final, al regresar a nuestros países, en, podremos entender todo lo que los españoles y la gente que habla español, castellano, dice, pero hablar es algo distinto que entender... y por eso en este curso tenemos la oportunidad de hablar y mucho y eso tenemos que hacerlo, me parece muy importante [...] (E. Final, 22-3-01: 2, 10-13)

Ada diferencia entre destrezas receptivas y productivas, y considera que desarrollar activamente la interacción oral es una prioridad que requiere un entorno idóneo. El aula de L2 representa para Ada el contexto propicio para un aprendizaje activo de la comunicación; para ella la aportación más significativa del curso regular es que brinda a los alumnos abundantes oportunidades de práctica para afianzar y desarrollar de forma productiva la destreza oral.

La comunicación oral significativa, como experiencia óptima que conjuga aprendizaje y atmósfera agradable, la representa para Ada la interacción intercultural. En relación con los conocimientos orales, Ada expresa su pensamiento sobre los momentos que considera significativos en la comunicación intercultural en estos términos:

R.- [...] esos momentos de, donde fueron reunidos mucha gente, fue reunida mucha gente de muchos países y, y hemos discutido de cosas muy generales, de temas distintos o eee y todos en, en un idioma que no estaba el nuestro y pues que, que se puede hablar de muchas cosas aunque no, no es en tu propio idioma, pues sí, esta idea un poco de sí, de de abertura, de... eso... (E. Final, 22-3-01: 5, 32-36)

Es decir, los ingredientes de una interacción oral significativa en el aula de L2 incluyen, según Ada, el contacto con otros alumnos que representan la diversidad cultural y el intercambio en torno a temas variados en un entorno que potencia la interacción auténtica, en otra lengua (“aunque no es en tu propio idioma”). La interacción que reúne estas condiciones simboliza para Ada la idea de apertura en la comunicación.

Ella explica esta interacción intercultural significativa mediante la metáfora de un viaje alrededor del mundo que permite intercambiar experiencias culturales muy diversas: “este viaje que hacemos cada día” (18-12-00; E. Final, 22-3-01: 5, 39-44). En el apartado dedicado a la competencia intercultural (5.3.6) se trata el tema de la interacción y diversidad cultural con más detalle.

El pensamiento de Ada, en relación con los conocimientos orales, manifiesta una percepción integral de la interacción en la lengua meta como espacio de práctica para afianzar el dominio de las habilidades lingüísticas y, a la vez, como instrumento para intercambiar ideas y desarrollar la comunicación intercultural (E. 2-4-01: 2, 20-29). Este aspecto reaparece en el apartado dedicado a la competencia intercultural (5.3.6). En el contexto de esa percepción global de la comunicación, Ada integra este pensamiento sobre la práctica de la interacción oral como destreza lingüística:

R.- [...] y esa importancia de hablar, de practicar el castellano y practicar las reglas que hemos aprendido, eso para mí los debates son muy importantes y para mí los ejercicios sirven de base para después los debates, para poner en práctica eee, por eso para mí es lo más importante... (E. 2-4-01: 2, 26-29)

Es decir, para Ada, la interacción oral es el espacio por excelencia para integrar los contenidos metalingüísticos como recursos (“una base”) para afrontar la tarea (“para después los debates”), es decir como medios al servicio de la comunicación.

Ada coincide con Renata (apartado 5.1.3) y Marina (apartado 5.2.5) en la valoración positiva de una visión de la interacción oral que integra contenidos y destrezas.

Del mismo modo que Ada manifiesta su percepción de cambio en relación con los conocimientos metalingüísticos (véase apartado sobre metacognición y autopercepción, 5.3.2), también lo hace en relación con la interacción oral. Al inicio del segundo semestre académico, el discurso de Ada da un giro en relación con su actitud reservada. Ada expresa su capacidad para implicarse activamente en la interacción oral sin ningún temor (E. Final, 22-3-01: 5, 16-17) y considera que este comportamiento verbal activo incrementa su sensación de progreso, como manifiesta en la siguiente intervención:

R.- [...] ahora no temo hablar, ¿no temo de hablar?...  
E.- ... no temo hablar...  
E/R.- ... ((risas))...  
R.- ... no temo hablar y no, no, sí, y sé que si hablas aprendes y que, y que es mucho más enriquecedor como lo he puesto en el diario...  
E.- ... en la reflexión...  
R.- ... sí... que aprendes mucho más hablando que quedándote callada y sí [...] (E. 2-4-01: 1, 10-17)

Por tanto, el pensamiento de Ada es coherente a lo largo de todo su proceso de aprendizaje con su creencia de que el mejor modo de aprender la L2 es a través de la interacción. Su discurso expresa el replanteamiento de sus estrategias de aprendizaje para desarrollar su competencia comunicativa: “ahora no temo hablar”. En un entorno que percibe libre de ansiedad (E. 2-4-01: 1, 6-7), Ada afirma que la actividad verbal potencia en mayor grado el desarrollo de su aprendizaje de la L2 (“aprendes mucho más hablando”). En el apartado de agentes e interacción (5.3.5.4) reaparece este tema.

El análisis de los datos nos permite concluir que para Ada la interacción oral en el aula de L2:



- Tiene valor como práctica lingüística que desarrolla sus capacidades comunicativas a través de la escucha activa y de la participación verbal.
- Es experiencial, responde a sus intereses, a su modo predilecto de aprender y potencia el intercambio de ideas y vivencias entre los aprendientes (Martin Peris 2000, Richards y Rodgers 1986).
- Es relevante y significativa, Ada puede integrarla en su marco de conocimientos previos (la puede expresar con una metáfora de la vida cotidiana: el viaje), de acuerdo con uno de los principios esenciales de una comunicación efectiva, tal como la explican Cook (1989) y Sperber y Wilson (1986).
- Recrea en el aula espacios de auténtica comunicación en la L2 (responde a la necesidad de contacto e intercambio en “otro idioma”).
- Es instrumento de comunicación intercultural.

Para Ada, al igual que para Renata y Marina, la interacción oral en el aula de L2 es una “operación comunicativa” (Llobera 1995b), desarrollada a través de la lengua meta como instrumento de comunicación.

Aunque la visión de Ada coincide con la de Renata (apartado 5.1.3) y con la de Marina (apartado 5.2.5) en su planteamiento comunicativo de la interacción, Ada perfila más en su discurso que su progreso se beneficia de la integración de la práctica lingüística y comunicativa de la lengua y pone mayor énfasis en la riqueza de los aspectos interculturales implicados en la comunicación en el aula de L2. Son matices que ponen de relieve la variedad de percepciones que tienen las alumnas de la interacción.

Del mismo modo que lo hacen Renata (véase apartado 5.1.3) y Marina (apartado 5.2.5), Ada considera que la interacción oral significativa se construye en torno a tres ejes: el contacto con los compañeros, el intercambio de ideas y experiencias en torno a temas muy variados que rompen la rutina y se lleva a cabo en otra lengua.

### **5.3.5. Percepciones del entorno social del aula de L2**

En este espacio se abordan los aspectos del pensamiento de Ada que manifiestan la naturaleza social y cultural del aprendizaje de la lengua (tal como la describe Breen 1986). Al igual que en los casos de Renata (5.1.5.) y Marina (5.2.6), el discurso que articula Ada en relación con su proceso de aprendizaje está condicionado por sus creencias y rasgos personales de aprendiente y recibe la influencia de las contribuciones de los demás agentes que intervienen en el proceso: profesor, alumnos y grupo de aprendizaje.

#### **5.3.5.1. Pluralidad de papeles de profesor y alumno**

En su diario, Ada hace referencia con relativa frecuencia a la profesora, pero hace pocas valoraciones, a menudo sólo le atribuye acciones. Sin embargo, la importancia que da al papel del profesor en su experiencia previa, así como la que le concede en la reflexión final sobre su experiencia del curso regular, hace que cobren relevancia las acciones que le atribuye y las entradas de su diario en las que sí expresa evaluación de esas acciones.

El primer día de clase (18-10-00), Ada vincula las acciones de la profesora a aspectos que considera esenciales en su proceso de aprendizaje: el aprendizaje como juego y como experiencia óptima, aludida por Ada reiteradamente (E. 1ª, 22-1-01: 1, 30-35; E. Final, 22-3-01: 1, 16-26.43-45), y la participación de los estudiantes en la organización de las clases (15-1-01; E. Final, 22-3-01: 4, 1-16).

Normalmente, Ada se refiere a la profesora para atribuirle la propuesta de actividades que le divierten (como las expresiones coloquiales, 23-10-00 o actividades mediante soporte en audio y vídeo, 18-12-00), actividades de autoevaluación (6-11-00), actividades con las que aporta a los alumnos información nueva sobre la cultura meta o que atraen su interés y le sorprenden (18-12-00). Teniendo en cuenta el papel de la profesora en la gestión del ritmo de la clase, la evaluación que hace Ada del ritmo excesivamente rápido en la primera fase del curso (29-11-00; E. 1ª, 22-1-01: 4, 22-30) es una crítica de su función que, sin embargo, no se impone sobre la valoración positiva que le merece la profesora.

En coherencia con lo expresado al evocar su experiencia previa, Ada concede al profesor un papel preponderante en el proceso de aprendizaje. En la siguiente intervención expresa qué aporta el profesor a la clase:

R.- ... sí, iba a decir todo, no todo, pero es muy, es un, es un, un guía, un, que sí, que nos aprende ((se autocorrige)) a, nos muestra nuestros errores, nos propone las actividades y que, nosotros, nosotros no sabemos lo que necesitamos para aprender, hacemos cosas que nuncaaa, nunca habríamos pensado y que, que, que son muy importantes para aprender y ir adelante, que no sé... (E. 1ª, 22-1-01: 4, 15-19)

Es decir, Ada otorga al profesor una función directiva, pero no de control, sino como “guía” que señala el camino a los alumnos. El profesor tiene la iniciativa y el conocimiento, pero no impone su autoridad. Para expresar esta percepción, Ada recurre a una expresión que implica respeto del profesor hacia sus interlocutores: “nos propone”. La metáfora que utiliza Ada para describir una función que ella valora del profesor se acerca a la del padre que nutre o protege atendiendo a las necesidades que tienen los alumnos para progresar en el aprendizaje de la L2.

La actividad reflexiva, que es para Ada aportación genuina de esta experiencia, (véase apartado 5.3.2 sobre metacognición y autopercepción) la sensibiliza en la importancia de la redistribución de papeles de alumno y profesor. El proceso de aprendizaje en el curso regular evoca en su discurso una experiencia de aprendizaje alternativo, en libertad (E. Final, 22-3-01: 3, 51-58), que en relación con los papeles de alumno y profesor Ada expresa en estos términos:

R.- [...] y se me lo había un poco olvidado de lo que las cosas pueden pasar distinto, de manera diferente yyy ahora en el curso sí..., que que no tenemos que, que sólo oír, escribir y ya está, no..., que ee que el profe no es el rey en su aula y ya está y los alumnos tienen que ser los discípulos ooo, no..., que, que hay que tener un real intercambio, sí, y lo de, lo que me ha hecho mucho placer fue el día antes de los exámenes... (E. Final, 22-3-01: 3, 60-4,4)

Es decir, al articular su pensamiento sobre el papel del profesor en el curso regular, Ada toma conciencia o se reafirma en que existen diferentes formas de gestionar los procesos del aula. El modelo de enseñanza que en sus experiencias previas representa la centralidad del papel del profesor que monopoliza el acto docente (“el rey en su aula”) y que implica un papel pasivo del alumno (“sólo oír y escribir” como “discípulos”) tiene un modelo alternativo.

Para Ada, esta alternativa la expresan las relaciones de proximidad entre alumno y profesor (“hay que tener un real intercambio”), que los alumnos puedan intervenir para expresar sus propios criterios (15-1-01). La siguiente entrada de su diario es representativa de este pensamiento de Ada:

[...] hemos luego hablado del exámen del Miércoles, como se desarrollará, lo que tendremos etc... Me parece bien que los alumnos puedan expresarse sobre las condiciones y el contenido del examen, así el profe puede dar un trabajo realmente al nivel y sobre lo que esperan los alumnos. Para acabar, los que hacen la carpeta tenían que hacer una evaluación, algo como un minidiario, para expresarse sobre las clases de español Regular. Así P tiene una visión global de lo que piensan los alumnos sobre el curso. (15-1-01)

Ada valora positivamente que los alumnos puedan expresar sus puntos de vista y hacer aportaciones que permitan al profesor adaptar el proceso de aprendizaje a sus necesidades. Deja constancia de otra acción que forma parte de los aspectos que valora en la pluralidad de papeles de alumno y profesor: que los aprendientes tengan voz propia y que haya interacción entre las perspectivas de alumno y profesor. Ada concede mucha importancia a las ideaciones expresadas en esta entrada de su diario y las evoca de nuevo, aportando más datos, cuando hace la reflexión final del primer semestre:

R.- [...] y unos han dicho que unas cosas no les gustaría hacer o... y tú nos has oído y has tenido en cuenta lo que hemos dicho y es algo que, que nunca he visto, porque en en la uni o tampoco en el cole o, es que estás, me parece que estás a nuestra escucha también y que eso es importante, que haya un, sí, un intercambio X, que seamos del mismo nivel ((expresa con sus manos en este momento un gesto de “nivelación”)) y no el profe y los alumnos, eso, porque no, no... ((expresa con sus manos en este momento un gesto de “desnivel”)) (E. Final, 22-3-01: 4, 10-16)

De estas declaraciones, podemos extraer que para Ada son positivas e importantes las siguientes aportaciones de la pluralidad de papeles de alumno y profesor:

- que los alumnos puedan expresar y defender sus propios criterios,
- que el profesor escuche a los alumnos,
- que tenga en cuenta las aportaciones de los alumnos,
- que haya interacción entre alumnos y profesor,
- que el profesor establezca con los alumnos relaciones de proximidad.

Y teniendo en cuenta el resto de los datos analizados, podemos añadir que Ada valora:

- la iniciativa del profesor para atender las necesidades del alumno en su progreso hacia el dominio de la L2,
- que el profesor adapte el proceso de aprendizaje a las necesidades de los alumnos.

Ada remite su discurso al plano experiencial para indicar que esta actitud del profesor representa en su proceso de aprendizaje una novedad (“algo que nunca he visto”).

En experiencias previas, Ada explica los roles de alumno y profesor con una metáfora que expresa el papel subordinado del alumno (como “discípulo”) y una gran autoridad por parte del profesor (como “rey”). En la experiencia inmediata, Ada reconsidera estos papeles y los describe negando los rasgos que caracterizan la metáfora utilizada para describir estos roles en la experiencia anterior y propone la metáfora del profesor participativo que escucha la voz de los alumnos, con los que establece relaciones de igualdad (“un intercambio real”).

Renata (véase apartado 5.1.5.1 sobre pluralidad de papeles de profesor y alumno) expresa su actitud activa en el curso regular, negando algunos de los rasgos que caracterizan la creencia tradicional que concibe un papel pasivo del alumno (no estar “en plan de alumno”). Esta postura activa implica ejercitar la capacidad de observación y análisis crítico del proceso de aprendizaje. Expresa una función protectora del profesor (un padre o una madre), pero este profesor no subordina al alumno, alumno y profesor hacen juntos el camino y atribuye a este último la iniciativa para promover su autonomía.

Para Marina (véase apartado 5.2.6.1 sobre pluralidad de papeles de profesor y alumno), en su experiencia previa de aprendizaje de L2 el profesor representa un papel de autoridad y de referencia que no se cuestiona (como padre o como dios). En la experiencia inmediata le atribuye un papel mediador o de camaradería.

El discurso de las alumnas adopta diferentes metáforas para definir el papel del profesor, según relacionen su pensamiento con la experiencia previa o con la experiencia inmediata.

#### 5.3.5.2. Atmósfera afectiva y motivación

Para Ada la percepción de una atmósfera agradable de trabajo es un aspecto clave de su proceso de aprendizaje. Considera que es un requisito imprescindible para poder desarrollar su estilo preferido de aprender: un aprendizaje integrador que pone de relieve los aspectos lúdicos de la tarea (23-10-00, 30-10-00; E. Final, 22-3-01: 1, 31-50; E. Final, 22-3-01: 3, 15-23). En el apartado que trata el tema de metacognición y autopercepción (5.3.2) está desarrollado con detalle este aspecto.

Una clase de L2 debe reunir, en opinión de Ada, una serie de componentes que la diferencian de las clases que sigue en su especialidad de Filología Hispánica (E. Final, 22-3-01: 1, 11-26). Es una clase esencialmente “distinta” de las demás. Los rasgos distintivos de la clase de L2 son para Ada los siguientes: la clase convoca a alumnos de diferentes especialidades y esto implica dar a los temas un tratamiento diferente al propio de la especialidad, es decir, significa orientar temas, actividades y procesos de modo que los alumnos

aprendan a la vez que disfrutan de un entorno agradable, que los temas se aborden de manera que sea cual sea la especialidad del alumno resulten interesantes (por ejemplo, hacer un poema accesible a un alumno que no estudia Filología). La siguiente intervención expresa el pensamiento de Ada cuando valora este enfoque:

R.- [...] todo eso es muy, sí, es muy agradable y muy divertido, vale, aaa, sí, nos pone muy lejos de lo que hacemos cotidiana, de cotidiano yyy eso para mí es muy importante, que seamos lejos de lo que, de lo cotidiano, con, con, que aprendemos de manera divertida, divertisante... (E. Final, 22-3-01: 1, 23-26)

Es decir, Ada percibe un entorno de aprendizaje que se acomoda perfectamente a su modo preferido de aprender, sin plantearse que está haciendo un esfuerzo, de acuerdo con lo que expresa en el relato de su experiencia previa de aprendizaje (E. 1ª 22-1-01: 1, 30-37). Para Ada es muy importante implicarse profundamente en las actividades (estar “dentro de las cosas”, E. Final, 22-3-01: 1, 31-38; E. Final, 22-3-01: 3, 15-18), hasta el punto de sentirse lejos de las preocupaciones cotidianas. Estos efectos con los que Ada describe la atmósfera propicia de trabajo coinciden con el tipo de rasgos con los que el psicólogo Csikszentmihalyi (1997) caracteriza la experiencia óptima o de “flujo”. Es un estado psicológico en el que Ada percibe en la tarea el equilibrio entre desafíos y habilidades, de modo que puede llevarla a cabo agradablemente y sin esfuerzo. La siguiente intervención refleja el pensamiento de Ada cuando describe este efecto:

R.- [...] aquí me parece que el aprendizaje como juego pasa, es tan fácil y tan agradable, aprendes sin darte cuenta, sí, eso es importante, bueno, es algo que hacemos para los niños, no sé, que aprenden con, con, como en la tarea del Cervantes o no sé qué, sí la mujer que decía que escribía un libro para, de matemáticas, para los niños...

E.- ... sí sí...

R.- ... y eso sí es importante para los niños, pero para nosotros también funciona, funciona todavía me parece [...] (E. Final, 22-3-01: 1, 43-50)

El “aquí” con el que Ada inicia esta intervención contrasta la atmósfera que percibe en el curso de L2 con la de las asignaturas de su especialidad. En la clase de lengua, Ada aprende sin tener conciencia del paso del tiempo (“sin darte cuenta”). A diferencia de lo que ocurre en las materias de su carrera, Ada reconoce una manera de aprender que para ella “funciona”: a través del juego puede experimentar e integrar la tarea en el plano cognitivo y emocional (“es tan fácil y tan agradable”). En el apartado de metacognición y autopercepción de Ada (5.3.2) está desarrollada esta idea (E. Final, 22-3-01: 3, 39-45).

Para Ada, la experiencia de aprendizaje como “flujo” recrea en la clase ambientes que remiten su discurso a ámbitos “ajenos” al aula: el aprendizaje de la L2 es comparable a “una fiesta” (E. Final, 22-3-01: 1, 36-37) o, tal como se ha indicado en el apartado de metacognición y autopercepción (5.3.2), a espacios que para Ada representan una atmósfera distendida (E. Final, 22-3-01: 3, 40-42).

Esta forma de aprender en el curso regular, que Ada asocia con entornos libres de ansiedad (aprende “tranquilamente”), representa para ella un aprendizaje alternativo, semejante al de su experiencia previa durante dos años en un instituto francés. Había olvidado que existe “otra manera de aprender” y la

experiencia en el curso regular se la evoca. Para Ada, este aprendizaje alternativo, el aprendizaje como experiencia óptima, es un aprendizaje que tiene lugar en una atmósfera de libertad que ella describe de este modo:

R.- [...] sin administración, sin vigilantes, sin campanilla... (E. Final, 22-3-01: 3, 53)

Es decir, un aprendizaje que Ada lleva a cabo porque le resulta internamente gratificante, no por imperativos ambientales, y que ella vincula a las relaciones de proximidad entre alumno y profesor.

Cuando Ada hace balance final de su proceso de aprendizaje en el primer semestre del curso regular, el aspecto más significativo para ella es que en el aula de L2 puede combinar aprendizaje y diversión, preferencia a la que ya se ha hecho referencia. En la siguiente entrada explica por qué este modo de aprender es importante para ella:

R.- [...] eee, porque así aprendemos mucho más deprisa y con mucho más ganas yyy todo..., pues es lo que he destacado de mi diario de aprendizaje... (E. Final, 22-3-01: 1, 28-29)

Es decir, para Ada la percepción de los aspectos lúdicos en torno a la tarea moviliza sus recursos internos e implica todos sus sentidos, de modo que puede aprender con motivación y rapidez. Estos efectos de los aspectos lúdicos del aprendizaje que expresa Ada en relación con su proceso coinciden con la descripción que hace Stevick (2000) sobre la función del componente lúdico en el aprendizaje de la lengua. A los resultados del análisis de los datos aportados por Ada, se les puede aplicar también las consideraciones que proponen Jensen y Hermer (2001) sobre la importancia de atender a la acción para crear el entorno de aprendizaje en el que el alumno puede detectar cuál es su modo preferido de aprender.

Para Marina (apartado 5.2.6.2 sobre atmósfera afectiva y motivación), es primordial la integración de aprendizaje y atmósfera afectiva. Considera que éste es un rasgo característico de sus clases en el curso regular, que ella percibe como experiencia óptima y que vincula a todos los demás temas.

Renata (apartado 5.1.5.2. sobre atmósfera afectiva y motivación) considera que los efectos de una atmósfera afectiva propicia se manifiestan en clase como experiencia de “flujo” (E. Final, 6-3-01: 3, 5-6). En su balance final del proceso de aprendizaje, precisa que a pesar de las exigencias de su agenda, en el aula se libera de la conciencia del paso del tiempo y percibe la atmósfera de cohesión. Marina y Ada destacan de forma más específica la dimensión lúdica en la realización de la tarera.

Otras alumnas también vinculan su motivación con los aspectos lúdicos del aprendizaje (Colette, 23-10-00; Claude, 13-12-00). Élodie, que a lo largo del proceso de aprendizaje no implica en su discurso el tema de la atmósfera del aula, en su reflexión final, vincula las percepciones positivas que tiene de la experiencia en clase de L2 con los aspectos lúdicos en torno a la tarea. En la siguiente intervención expresa esta valoración:

R.- [...] es muy divertido, no, no tenemos la impresión de que son clases, sino algo, algo divertido, pero aprendemos y disfrutamos... (E. Final, 8-2-01: 2, 11-12)

Por tanto, para Élodie, al igual que para Ada o Marina, la experiencia de aprendizaje de la L2 como experiencia óptima produce el efecto de no estar “en clase”, porque combina aprendizaje y disfrute.

De las declaraciones de las alumnas podemos inducir que para ellas el aprendizaje formal, “en clase”, habitualmente, está disociado de la experiencia de disfrute.

Para Ada, esta manera de aprender que integra instrucción y diversión está presente en todas las actividades que destacan los aspectos lúdicos de la tarea, sobre todo en grupo (23-10-00, 30-10-00; E. Final, 22-3-01: 1, 31-50; E. Final, 22-3-01: 3, 15-23), en los debates (E. Final, 22-3-01: 3, 8-9) y, en general, en todas las actividades que implican interacción e intercambio en torno a temas que realzan la diversidad cultural del grupo (18-12-00).

Ada considera la diversidad cultural un componente central de la atmósfera grata que percibe en clase. (E. 1ª, 22-1-01: 3, 52-4, 4). Piensa que la interacción oral entre alumnos de orígenes culturales diversos, que discuten sobre temas variados, representa el aspecto más agradable y la mayor aportación del curso (E. Final, 22-3-01: 5, 26-36). En el apartado dedicado a la competencia intercultural (5.3.6), reaparecen aspectos relacionados con la atmósfera afectiva del aula. Ada relaciona abiertamente el contacto con los alumnos, la atmósfera del aula y la diversidad cultural.

### 5.3.5.3. Estructuras sociales de participación

En los datos aportados por Ada durante el primer semestre del curso regular no aparece una reflexión específica sobre la funcionalidad de las estructuras sociales de participación, aunque con frecuencia hace valoraciones positivas de actividades de práctica de la lengua en grupo (23-10-00, 30-10-00, 13-12-00, entre otras). Cuando la entrevistadora le pregunta directamente qué forma de agrupamiento le parece más apropiada para trabajar en el aula, Ada no duda en responder que el trabajo en grupo, pero destaca como aspecto negativo la tendencia a formar equipos con compañeros de la misma nacionalidad y, en consecuencia, a hablar en la L1. Ada considera necesario que los alumnos cambien de grupo y de ubicación en el aula (E. 1ª, 22-1-01: 2, 57-3,4).

En el segundo semestre, Ada reconsidera su pensamiento en relación con el trabajo en grupo pequeño y tiene una percepción más positiva de su funcionalidad. La siguiente intervención representa su pensamiento en relación con el tema:

R.- [...] yyy y trabajar en grupos y todo eso aunque lo hemos hecho, pero no pasaba lo mismo... y eso de hablar y confrontar ideas y todo estando quietos y nooo, sin ese temor, cambia todo y para mí es muy interesante porque podemos hablar y decir lo que pensamos y ver las opiniones de, de los otros y lo que pasa en distintos países [...] (E. 2-4-01: 2, 21-25)

Es decir, Ada considera que el grupo de cooperación proporciona una atmósfera de trabajo libre de ansiedad (“sin ese temor”), que favorece la interacción, la confrontación de visiones divergentes, la autoexpresión y, algo muy importante para ella, el grupo cooperativo es el espacio idóneo para desarrollar la experiencia de interculturalidad, como expresa en la siguiente intervención en la que Ada señala qué aspectos del proceso de aprendizaje facilitan la comunicación intercultural:

R.- [...] sobre todo, lo de hablar en grupitos, en pequeños grupos, porque así nos mezclamos pero es más íntimo y pues tenemos una aproximación del otro diferente, distinta yyy que, más fácil porque no hay el miedo de hablar delante de todos yyy eso sí de mezclarnos en pequeños grupos y después conociendo a todos más o menos así podemos hablar más fácilmente delante de todos después... (E. 20-6-01: 3, 8-12)

Por tanto, la estructura del grupo pequeño favorece las relaciones de cercanía que fomentan la interrelación con los demás alumnos, en un entorno cálido que potencia una interacción intercultural sosegada y segura en el grupo clase

#### 5.3.5.4. Agentes e interacción

Ada percibe la cohesión de los alumnos como grupo estrechamente relacionada con el tema de la interculturalidad. Este aspecto se desarrolla, por este motivo, en el apartado dedicado al tema de la competencia intercultural (5.3.6) que, a su vez, está estrechamente vinculado al de la interacción.

El pensamiento que articula Ada en relación con el tema de la interacción está en estrecha conexión con las ideaciones que Renata y Marina expresan sobre este tema, que retomamos, de forma resumida, para situar el contexto que condiciona el discurso de Ada en relación con la interacción. Para Renata (véase apartado 5.1.5.4), la cantidad de interacción percibida en la expresión oral en el grupo clase es síntoma de la cohesión del grupo y, en coherencia con sus ideaciones sobre la participación, evalúa negativamente el comportamiento de los alumnos que no participan verbalmente. Renata considera que una interacción de calidad implica una participación verbal muy activa de los alumnos. Ella admira en la interacción el comportamiento de alumnos que representan un liderazgo dominador (como Jerome y Aurore). En la interacción, Renata toma conciencia de la intensidad verbal que desarrolla en la comunicación y de la necesidad de ejercer el autocontrol. Ada, que adopta un comportamiento verbal reservado durante el primer semestre, forma parte del grupo de alumnos que Renata categoriza como “callados”.

Por otro lado, Marina (5.2.6.4) expresa respecto a los compañeros sus expectativas y exigencias de una alta participación. A través de su discurso, manifiesta que en la interacción toma conciencia de su comportamiento extravertido en la comunicación y de la necesidad de ejercer el autocontrol para respetar el espacio comunicativo de los demás alumnos. Al igual que Renata, admira el modelo de liderazgo que representan los alumnos que adoptan un comportamiento muy activo y dominante en la interacción.



Otras alumnas, como Colette (29-11-00; E. 2ª, 12-1-01: 2, 24-50) o la misma Ada, perciben como impositivo el esquema de participación preferido por Renata y Marina.

A diferencia de Renata y Marina, que expresan en sus discursos su percepción de dominio en el ámbito de la destreza oral, Ada refleja en su diario su dificultad para hablar en público en la clase de lengua. La siguiente entrada es representativa de su pensamiento:

El problema es que yo tenía que decir lo que nos aprendió {enseñó} este ejercicio, y no pude hablar, no sé porqué, pero ahora - es nuevo - tengo muchas dificultades para hablar delante de mucha gente... Quizás es el idioma. (13-12-00)

En esta entrada, Ada se refiere a una tarea de puesta en común en la que ella ejerce como portavoz del grupo. Se compara con su imagen previa como aprendiente, que contradice la postura inhibida que adopta en la experiencia inmediata respecto a la interacción. Considera que esta situación es un “problema” y duda de su propio conocimiento (“no sé”) a la hora de encontrar una explicación a por qué tiene dificultad para expresarse en público. Con cautela (“quizás”), piensa que la causa puede estar en que tiene que expresarse en una L2. Cuando en una entrevista posterior, Ada se refiere a lo ocurrido en relación con esta tarea en la que tuvo que ejercer como portavoz, indica con mucha sinceridad su pensamiento en estos términos:

R.- ... AH, LÁ LÁ! {interjección en la L1}, ¡ah!, tenía vergüenza de mí, ¡ah!... porque no, no, no..., tenía que, que decirlo todo, pero no, no habíamos hablado de lo que tenía que hablar... y pues tenía que hablar XX, de cosas que no sabía de qué ((risas))... ¡qué miedo!, pero en general no estoy así..., no sé... (E. 1ª, 22-1-01: 3, 48-51)

La implicación del plano emocional en esta intervención de Ada es indudable. Introduce su discurso mediante una interjección, en su propia lengua, con la que refuerza la implicación de sus sensaciones antes de expresar su sentimiento de humillación (“tenía vergüenza de mí”) y las dificultades que percibe para acometer una tarea que le exige improvisación para formular las ideas del grupo en otra lengua. Ada expresa su sentimiento de miedo y su propio desconcierto ante un comportamiento que no la define habitualmente (“en general no estoy así”). En sus anotaciones, la profesora indica que Ada fue obligada por los compañeros a ejercer como portavoz del grupo, que de este modo pretende forzar el cambio de su posición silenciosa ante la interacción oral (P, 13-12-00).

Ada valora mucho las actividades de interacción oral en las que no participa (los debates); considera que son las más efectivas para promover su propio progreso en el aprendizaje de la lengua (véase apartado 5.3.4 sobre conocimientos orales). Admira la postura de los alumnos que adoptan riesgos ante la comunicación y considera que para ella es un beneficio que otros alumnos tengan la oportunidad de hacerlo (E. 1ª, 22-1-01: 1, 40-48), pero respecto a su postura personal, insiste con nuevos matices en las mismas ideas expresadas en la intervención anterior:

R.- [...] es que yo no hablo mucho porque, no sé, no sé por qué, es un poco raro pero en general antes tenía mucha, podía hablar con mucha facilidad, pero ahora no sé si es

el idioma o qué, pero es que tengo mucha reserva y me quedo así, escuchando y... y yo no sé es que tengo un poco miedo [...] (E. 1ª, 22-1-01: 1, 41-44)

Es decir, Ada reitera su percepción de ansiedad ante la posibilidad de adoptar un comportamiento verbal activo (“tengo un poco miedo”) y manifiesta su incertidumbre para explicar por qué en la experiencia inmediata (“ahora”) percibe su falta de habilidad en una tarea que en experiencias previas (“antes”) realiza con dominio. En este contexto, es significativa la abundancia de rasgos discursivos que expresan incertidumbre y duda (“no sé”. “es un poco raro”).

El recurso a la duda y la cautela respecto a su propio conocimiento como aprendiente es uno de los datos más significativos del pensamiento fluctuante de Ada en relación con el tema de la interacción oral. Son muy frecuentes expresiones como “no sé por qué”, “no sé”, “quizás”, “ahora no sé”, cuando expresa su dificultad para explicar la razón de su inhibición, cuando se refiere a su timidez como rasgo que no la caracteriza o al comparar la percepción que tiene sobre sí misma como aprendiente antes y ahora (13-12-00; E. 1ª, 22-1-01: 1, 41-42; E. 1ª, 22-1-01: 3, 28.37.51; E. 1ª, 22-1-01: 3, 50-51).

Los datos analizados hasta aquí nos permiten reconocer en el pensamiento de Ada a una alumna que se reserva en la interacción oral por miedo a una situación que suscita en ella la duda sobre sus propias habilidades y la autocrítica respecto a su imagen previa como aprendiente. Mediante la inhibición, Ada protege su imagen de aprendiente del juicio crítico de los otros alumnos o del profesor (Brown 1987).

Ada considera que su inhibición limita sus oportunidades de práctica y merma su capacidad de aprender la lengua a través de la interacción (para ella es muy importante la corrección de errores a partir de la producción oral). De cara a la segunda fase del curso se hace el propósito de superar esa dificultad (“tengo que ir adelante” y “tengo que hablar”, indica, E. 1ª, 22-1-01: 3, 7-17). Y como en otras ocasiones, insiste en que la actitud de inhibición no es un rasgo de su carácter (“no soy tímida”).

Este propósito de Ada, en el que ella incide reiteradamente (E. 1ª, 22-1-01: 3, 41-42), no es meramente retórico, puesto que su pensamiento evoluciona a lo largo del proceso de aprendizaje de acuerdo con él, según puede verse más adelante en este mismo apartado. Ada expresa su ansiedad a lo largo de su proceso de aprendizaje a través de indicios discursivos y abiertamente; en su discurso hay algún indicio de competitividad a través de la comparación que establece con los otros alumnos, pero sus propósitos de cambio son indicadores de que su ansiedad no es debilitadora.

En la entrevista, Ada reflexiona en voz alta y explora por qué siente miedo; considera que el motivo de esta sensación es la influencia que ejerce sobre su propio comportamiento en la interacción el de otros compañeros:

R.- [...] me parece que es un poco también el hecho que, que haya Jerome, que habla mucho, que eso me impresiona quizá, y que habla, habla, habla, y Aurore, Aurore también, pues quizá queee no estoy segura de mí y y y no hablo con tan facilidad y sí... porque él pone su idea y ((sonido gutural expresivo)) terrible, pero y yo no... (E. 1ª 22-1-01: 3, 19-22)

Es decir, Ada contrasta la fluidez verbal y la actitud impositiva ante la interacción que caracteriza el discurso de otros alumnos en la lengua meta (“pone su idea y terrible”) con su propia inseguridad ante la destreza oral cuando se compara con ellos (“y yo no”). La imagen que Ada tiene sobre sí misma como aprendiente en sus experiencias previas y en otras circunstancias es la de una alumna que no duda en adoptar riesgos en la comunicación. Sin embargo, reconsidera esa imagen en la comparación social, en una situación nueva en la que intervienen alumnos en los que percibe un dominio de la habilidad verbal que supera su propia capacidad y que resitúa su autopercepción como aprendiente, tal como expresa su discurso reiteradamente con nuevos matices:

R.- [...] habitualmente hablo también fuerte, delante de todo el mundo y sin problema, pero ahora no, no sé, me parece que quizá es ver la, que otra gente habla con mucha facilidad y eso quizá es la primera vez que, que lo veo, porque antes era yo la que hablaba la más, y que tenía que tomar la palabra... (E. 1ª 22-1-01: 3, 36-39)

Por tanto, a través de la interacción, Ada recibe información que la induce a reconsiderar las creencias que tiene sobre sí misma como alumna y, a partir de esa interacción, elabora sus ideaciones sobre sus habilidades en la comunicación oral. Remite su discurso al plano experiencial (“ver”, “veo”). La competencia comunicativa que Ada percibe en otros compañeros le hace replantearse su autoeficacia respecto a la destreza oral. Podemos aplicar a los resultados del análisis de Ada la teoría de la comparación social que explica la influencia que tiene la interacción en el aula de L2 sobre las creencias que desarrolla el alumno sobre su propia competencia (según la descripción que hacen Williams y Burden 1999).

La actitud silenciosa de Ada, además de proteger su imagen de la evaluación crítica, es para ella una estrategia de aprendizaje. A través de la escucha activa en las actividades de expresión oral, Ada percibe el desarrollo de sus habilidades lingüísticas, refuerza su competencia comunicativa y su propósito de intervenir activamente en la interacción oral. No duda en seleccionar una actividad de expresión oral, el debate, como el aspecto más relevante de su aprendizaje en el curso regular de L2 (véase apartado 5.3.4 sobre los conocimientos orales), debido a los efectos positivos que tienen sobre su progreso en la interacción oral, como expresan sus palabras:

- aunque no he hablado el primer semestre, estaba oyendo,
- son ellos {los debates} que me han permitido ahora de hablar. (E. Final, 22-3-01: 3, 1-2)

Es decir, el miedo a intervenir en público, al que reacciona mediante su inhibición, no impide a Ada seguir aprendiendo. Esta actitud ante la interacción no puede interpretarse, por tanto, como síntoma de pasividad o deserción del proceso de aprendizaje, como podría pensarse según la visión que tienen de la participación alumnas como Marina o Renata. La actitud de escucha es para Ada una estrategia de compensación que le permite crear el entorno idóneo para afianzar sus habilidades comunicativas.

En el análisis final de la experiencia, desde la perspectiva que le aporta la retrospectiva, (E. Final, 22-3-01: 5, 10-14), Ada explica la influencia que a lo

largo del primer semestre académico tiene en su pensamiento la conducta verbal de los alumnos que representan en la interacción un papel dominante, tanto por su competencia oral como por su actitud impositiva; siente hacia ellos temor y admiración. Ada concede mucha importancia a que esas personas que inhiben su producción oral forman parte de su grupo de amigos y considera que intervenir en público en clase amenaza su imagen social, porque teme su juicio crítico si sus intervenciones (no sólo la forma sino también el mensaje) no están a la altura de la calidad que percibe en las de estos compañeros (“tenía miedo de hablar porque decían cosas muy interesantes”). En la siguiente intervención, Ada se refiere directamente a la conducta más influyente en su actitud reservada:

R.- [...] pero sí, me condicionó mucho, porque ahora, ahora no tengo miedo {de hablar} y es, en particular es Jerome que me ha un poco... porque él tiene una facilidad de hablar y muy, muy, es muy autoritario, muy..., piensa algo y no puedes pensar otra cosa [...]  
(E. Final, 22-3-01: 5, 16-19)

Es decir, en la reconsideración de su pensamiento ante la interacción, Ada tiene conciencia de que el comportamiento de otros alumnos (y su ausencia, puesto que en el segundo semestre el alumno al que Ada se refiere, Jerome, regresa a su universidad) condiciona su proceso de aprendizaje de la lengua. La perspectiva que tiene Ada respecto al modelo de liderazgo que favorece la cohesión es completamente distinta a la que expresan Renata y Marina. Ellas consideran que los alumnos que, como Jerome y Aurore, tienen un papel preponderante dinamizan los grupos. Sin embargo, Ada considera que ese tipo de rol propugna una actitud intimidatoria que suscita en ella y en otros aprendientes la inhibición.

Por tanto, al igual que lo hace en relación con los conocimientos metalingüísticos, desde el inicio del segundo semestre Ada percibe el cambio de su pensamiento en relación con la interacción y formula con mucha frecuencia esta percepción (E. Final, 22-3-01: 2, 27-35; E. Final, 22-3-01: 4, 49-57; E. 2-4-01: 1, 5-17; E. 20-6-01: 2, 14-21). Estas palabras suyas lo reflejan:

R.- [...] sí este semestre, muchas cosas han cambiado [...] (E. Final, 22-3-01: 2, 30)

Ada percibe el cambio respecto a sí misma y respecto a los demás aprendientes y lo concreta en los siguientes aspectos:

- los alumnos hablan más: “ahora hablamos en español mucho más” (E. Final, 22-3-01: 2, 27);
- están más sensibilizados para hablar en la L2: “nos damos cuenta de que tenemos que hablar en castellano” (E. Final, 22-3-01: 2, 28-29);
- los temas atraen más su interés: “me interesan a tope” (E. Final, 22-3-01: 2, 32-33);
- percibe su propia motivación y la motivación e implicación de todos los alumnos en la interacción:
  - “hay más entusiasmo” (E. Final, 22-3-01: 2, 35),
  - “más ganas por parte de la gente”, “más implicación” (E. 2-4-01: 1, 6-7);
- percibe una interacción libre de ansiedad:

- respecto a los demás: “[la gente habla] con más facilidad y con menos temor” (E. 2-4-01: 1, 6-7),
- respecto a sí misma: “ahora no temo hablar” (E. 2-4-01: 1, 10).

Es decir, Ada afirma o recupera la confianza en su propia competencia comunicativa y refuerza su intención de comunicar. Podemos aplicar a los resultados que aporta el análisis de los datos la descripción que hacen MacIntyre et al. (2001) del concepto de voluntad de comunicar, que responde a la influencia básica del deseo y la autoconfianza, y se desarrolla bajo un doble estímulo: el motivo de afiliación, que Ada manifiesta en su gran receptividad a aprender de los otros alumnos y a integrarse en el grupo de los que adoptan riesgos en la interacción, y la percepción de la propia competencia comunicativa en un entorno distendido.

Las estrategias adoptadas por Ada para acomodar su proceso de aprendizaje al entorno social del aula, captar la información que le proporciona dicho entorno y extraer de él “aprendizaje” (el silencio y la escucha activa para responder al miedo que le provoca un entorno nuevo sin interrumpir su proceso de aprendizaje) evoca la visión del aula como metáfora y sugiere que desde la perspectiva de la aproximación ecológica al aprendizaje, los alumnos aprenden la L2 a través de las relaciones que establecen entre sí y con el entorno como un animal “aprende” el bosque o una planta “aprende” el suelo (de acuerdo con la imagen que describe van Lier 2000a).

Al finalizar el curso académico, Ada explica qué factores considera relevantes en su cambio de perspectiva e insiste en la influencia que tiene en su reconsideración de la interacción la ausencia de alumnos que acaparan los turnos de habla:

R.- [...] pues sí el cambio es que en el primer semestre había sólo unos alumnos que hablaban y monopolizaban la palabra... ((pide confirmación con su mirada))

E.-... sí, monopolizaban la palabra...

R.- ... sí yyy más o menos y los demás tenían miedo de hablar y todo, y después en el segundo semestre se fueron los que hablaban mucho, pues los que se quedaron se pusieron a hablar [...] (E. 20-6-01: 2, 14-21)

Ada se refiere en otras declaraciones a estos alumnos por su nombre: Jerome y Aurore. Son dos alumnos, pero Ada (y otras alumnas también) percibe en ellos personalidades fuertes que impregnan y condicionan la atmósfera del aula. Se refiere a estos alumnos como “pequeños dictadores”, porque imponen su propia reflexión a los demás aprendientes (E. 2-4-01: 1, 33-39). Ada diferencia entre tener fluidez verbal y un comportamiento activo en la comunicación e imponer el propio pensamiento a los otros. En el segundo semestre considera que algunos compañeros (alude a un alumno, Rosaldo, como ejemplo) tienen un gran dominio de la competencia comunicativa en la L2 sin que ello implique una actitud impositiva en su interacción.

Las anotaciones de la profesora sobre la evolución del comportamiento de los alumnos en la interacción coinciden con las percepciones de cambio expresadas por Ada, como puede observarse en las siguientes notas de su diario del segundo semestre:

- Me ha llamado la atención que hoy los portavoces de los grupos eran personas que, habitualmente, en el semestre anterior, apenas hablaban (y sentían muchísimo que se marchasen “los habladores”). Me ha llamado la atención que otras personas que hablaban mucho en otros debates hoy han estado bastante calladas y, en cambio, intervenían más otras, no sólo las portavoces, sino ya en las intervenciones libres. (P, 28-2-01).
- Veo que Élodie, Ada, personas que antes no hablaban nada, ahora participan, incluso mucho en el caso de Ada. (P, 7-3-01)
- Lo bueno es que ahora intervienen todos, varían los portavoces y creo que se sienten libres para hablar. (P, 14-3-01)
- Creo que hablan con libertad y sin miedo, y además participan todos en el gran grupo. (P, 2-4-01)

En su diario, la profesora hace referencia a factores diversos que condicionan el cambio percibido por Ada: la reestructuración de las actividades para propiciar la implicación en la interacción oral de los alumnos que necesitan más preparación y entrenamiento (21-2-01), la moderación de la conducta verbal de los alumnos más activos en sus intervenciones (28-2-01), la menor presencia de alumnos de conducta verbal impositiva, que provocan el retraimiento de los alumnos más reservados (7-3-01) y la prioridad que la propia Ada concede a la interacción oral.

### 5.3.6. Competencia intercultural

Ada concede mucha importancia a la diversidad cultural del aula de lengua y conforme progresa su proceso de aprendizaje cobra más relevancia, hasta convertirse en la aportación principal del programa de L2. En su discurso, este tema está estrechamente vinculado al de la interacción oral.

Para Ada, la clase de lengua es un lugar de encuentro que permite a los alumnos del programa de intercambio establecer “contacto” y favorece su relación en otras clases de sus carreras en las que coinciden como alumnos y que no propician esta interacción (E. Final, 22-3-01: 6, 1-27). Este es uno de los aspectos que para Ada hacen agradable y motivadora la asistencia a clase:

R.- [...] estoy contenta de ir, de porque es, sí, es que también nuestra relación con los otros, en clase, se construye cada vez, y no sé, conoces más la gente y X [[sí]]... (E. Final, 22-3-01: 6, 26-27)

Ada considera, por tanto, que la asistencia a clase de forma regular fomenta la cohesión del grupo, para ella participar en el desarrollo de las relaciones humanas en el aula es un estímulo. En la siguiente intervención, Ada expresa su criterio para evaluar la cohesión:

R.- [...] el ambiente de la clase me, me encanta..., no, no hay, me parece que estamos juntos, que estamos bien juntos, no hay, no sé, grupos solitos y no sé [...] (E. 2-4-01: 3, 4-6)

Es decir, el criterio con el que Ada evalúa su percepción positiva del entorno es que en la clase no hay grupos que se quedan aislados (“solitos”). Ada considera muy positivo que los alumnos que se incorporan al grupo en el segundo semestre se expresan con libertad. Los percibe integrados. (E. 2-4-01: 2, 59-3, 6).

La diversidad cultural es un componente central de la atmósfera grata que Ada percibe en el aula. Hay dos expresiones que utiliza con frecuencia para referirse a la experiencia de interculturalidad: “agradable” y “enriquecedor” (E. 1ª, 22-1-01: 3, 52-4,4). La información que aportan los alumnos sobre la cultura de cada país o escuchar cómo suena la lengua meta en otras lenguas (“oír castellano con distintos acentos”, E. Final, 22-3-01: 5, 29) representa para Ada el aspecto más significativo del curso. En este entorno, Ada incluye también a la profesora como agente de diversidad cultural (18-12-00; E. Final, 22-3-01: 5, 39-40).

El mayor impacto del curso regular lo representa para Ada la interacción oral entre alumnos de orígenes culturales diversos, capaces de discutir sus ideas en la L2. Esta comunicación auténtica tiene prioridad sobre las actividades del aula en sí mismas, como medio para afianzar el dominio de la lengua (E. Final, 22-3-01: 5, 26-36). Para Ada, por tanto, los conocimientos orales adquieren sentido en el aula de L2 como instrumento de comunicación intercultural (véase apartado 5.3.4 sobre conocimientos orales).

La siguiente entrada del diario de Ada representa su pensamiento en relación con los aspectos culturales que ella valora en su aprendizaje de la L2:

La clase fue muy divertida e interesante porque hoy hemos hablado sobre todo de Navidad y de las fiestas del fin del año en todos los países que representamos. Pues cada alumno habló de cómo pasaba las fiestas en su país, las costumbres, las comidas, los cantos... Hemos visto que entre Italia, Gran Bretaña; Irlanda, Brasil, Francia y España había diferencias pero también muchos puntos comunes. Eso fue muy interesante porque tenía la impresión de viajar en dos horas en las cuatro partes del mundo, fue muy “exótico” y me gusta mucho comparar lo que pasa en los distintos países.... (18-12-00)

Es significativo que Ada describe con mucho detalle esta clase y se remite a ella en diferentes ocasiones como ejemplo de clase motivadora (E. 1ª, 22-1-01: 3, 52-4,4; E. Final, 22-3-01: 5, 39-44). Ada explica la experiencia de interculturalidad en el aula de L2 mediante una metáfora de la vida cotidiana a la que se ha hecho referencia en el apartado de los conocimientos orales: un viaje alrededor del mundo. La inmersión en este viaje cultural aporta a Ada la interacción con un aspecto esencial para ella en su aprendizaje de la lengua, el distanciamiento de la rutina cotidiana (“fue muy ‘exótico’”). En el capítulo dedicado a la discusión, se amplía el sentido de esta metáfora en relación con el pensamiento fluctuante de Ada.

En el contexto de la competencia intercultural, Ada remite su discurso al plano experiencial (“hemos visto”) y describe la aplicación de una estrategia esencial para el desarrollo de la competencia intercultural en relación con la propia identidad: la comparación, identificación y diferenciación de las diferentes culturas entre sí y con la cultura propia (Francia).

La organización discursiva que adopta el pensamiento de Ada en relación con el tema de la competencia intercultural remite al plano sensorial y experiencial. Abunda la presencia de verbos como “ver”, “oír”, “escuchar”, “comer”, “hablar”, “reír”. También está presente la referencia al sentido del gusto (“¡qué rico fue!”). El ámbito sociocultural de lo cotidiano aparece en términos como “panetone”,

“pescado, cardos y turrón”, entre otros. Otro rasgo muy característico del discurso de Ada cuando trata el tema de la diversidad cultural es la gran riqueza de adjetivos (“enriquecedor”, “agradable”, “rico”, “exótico”, “interesante”, “difícil”, “emocionante”).

Ada insiste en que “la diversidad de culturas” es el principal incentivo de la clase de L2 y añade nuevos matices para explicar en qué consiste esta aportación:

R.- [...] es un poco este viaje que hacemos cada día un poco, porque es, hay gente de todas partes, cuando Renata nos habla de, de Brasil y de, que nos da una idea muy distinta de los, de de los reportajes paradisíacos y sí, sí, esa diversidad y esa riqueza de culturas, eso..., porque en Francia sólo hay los franceses ((risas))...

E/R.- ... ((risas))...

R.- ... que hablan francés..., está bien también, pero... en este curso podemos ver que no sólo hay Francia y lo, lo que pasa es que en Francia la gente dice, tiene que decir, dice mucho sí que "la Francia, la Francia, el país más bonito del mundo, tatatá tatatá", aunque no es esto, no pasa así y ((risas)) no sólo hay Francia [...] (E. Final, 22-3-01: 5, 41-49)

Por tanto, Ada expresa la superación de visiones culturales estereotipadas a través de la interacción intercultural (“nos da una idea muy distinta”) y remite su discurso al plano experiencial (“podemos ver”) para describir el cuestionamiento de sus propias creencias y su descentramiento cultural (“no sólo hay Francia”).

Teniendo en cuenta los datos analizados hasta aquí, podemos resumir del siguiente modo los componentes que fomentan la experiencia de interculturalidad:

- La clase de L2 como lugar de encuentro que permite establecer contacto.
- La cohesión del grupo, que no haya subgrupos que se aíslan del grupo.
- La atmósfera agradable de trabajo.
- La interacción oral como instrumento de comunicación intercultural.
- Los temas y actividades que fomentan la aplicación de estrategias para integrar y disfrutar la diversidad (la comparación cultural, entre otras).

Podemos resumir los rasgos que el pensamiento de Ada vincula con la experiencia de interculturalidad en los siguientes:

- El aula de L2 representa un viaje alrededor del mundo.
- Su discurso expresa la superación de visiones culturales estereotipadas a través de la interacción.
- Describe el descentramiento cultural que implica el cuestionamiento de sus propias creencias culturales.
- La importancia e interés de las relaciones interculturales desplazan de su discurso la prioridad de los conocimientos lingüísticos.
- Expresa la percepción de empatía hacia los otros alumnos y hacia sus culturas.
- Percibe la empatía como destreza transferible.



A medida que progresa el proceso de aprendizaje de Ada, su discurso expresa más explícitamente la reconsideración de su pensamiento: el tema de la diversidad cultural representa para Ada “el interés del curso” (E. 2-4-01: 2, 25). Al hacer balance del curso académico, la entrevistadora plantea a Ada las mismas preguntas que en la reflexión final del primer semestre: qué es para ella lo más importante de su experiencia de aprendizaje en el curso regular. Ada empieza por aclarar que lo más importante es también lo más interesante:

R.- ... lo más importante... ¿lo más importante?... eso va a ser más interesante, pero también importante...

E.- ... sí lo que... yo he dicho importante, pero lo que a ti te salga como más...

R.- ... sí eso de... fijo de de, la la, la diferencia de orígenes, de todos los alumnos de, eso de la, la internacionalidad de la clase, eso de mezclar diferencias, diferentes países yyy eso es muy, muy, muy interesante y muy agradable, porque me he enterado de cosas que nunca, que nunca me hubiera enterado antes...

E.- ... ¿recuerdas alguna de las cosas que has descubierto...?

R.- ... sí... como cosas lo que pasa en Brasil [...] porque de Brasil sólo pensamos en las fiestas, en el carnaval de Río en cosas agradables y todo, pero no pensaba que había tanta pobreza y tanta inseguridad y todo... yyy como pasa también en los países del norte de Europa, como en Suecia y Bettina que nos ha hablado de lo que pasaba en su país, lo importante, lo, lo, todo eso de... muy diferente con lo que pasa en España... eso de Europa pero Europa muy diferente, muuyy no hay una unidad real, hay [[cosas]] tan distintas y tan... como en Inglaterra lo que pasa y todo... y eso es muy agradable... para mí lo más interesante... es la primera vez que así hemos, nos hemos mezclado entre países y eso sí me... (E. 20-6-01: 1, 6-14.17-24)

Del discurso de Ada desaparece toda referencia a los conocimientos lingüísticos y pasa a ocupar el primer plano de su interés “la internacionalidad de la clase”. Ada expresa su simpatía por lo que en el aula representa “lo diferente”, término que emplea con profusión en estas intervenciones y en el que sintetiza su aprendizaje o descubrimiento de la diversidad (“cosas que nunca me hubiera enterado antes”, “hay cosas tan distintas”). Ada no escatima las valoraciones positivas que le merece el contacto con la diversidad: “muy, muy, muy interesante y muy agradable”. No duda en considerar la riqueza cultural del aula la principal motivación del curso de L2 (“lo más interesante”).

Cuando Ada se plantea cuál es la aportación específica de esta experiencia de aprendizaje, su pensamiento expresa la percepción de empatía hacia los otros compañeros:

R.-...sí igual lo que podrá pasar es que, no sé, si en clases de español, si hay personas de América del Sur o tal sé que voy a ir hacia ellos y a hablar y saber cosas de sus países, más que, igual quizás más fácilmente que antes...

E.- ... mhm...

E.- ... porque sé que me pueden aportar mucho, no sé pero sí...sé que cada uno puede aportar, enseñarnos muchas cosas de su país... (E. 20-6-01: 1, 43-48)

Es decir, Ada expresa su receptividad en el aula de L2 (“en clases de español”) hacia los alumnos y hacia las culturas que representan. Su discurso refleja muy expresivamente el movimiento de aproximación al otro que supone la empatía: “voy a ir hacia ellos”. Ada afirma con rotundidad el valor del conocimiento adquirido (“sé”) sobre la identidad sociocultural de los otros compañeros y la riqueza que supone para ella este contacto. Percibe la capacidad de empatía como destreza transferible a futuros aprendizajes (“si en clases de español hay personas... voy a ir hacia ellos”).

Podemos aplicar al análisis de los datos aportados por Ada la descripción que hace Neuner (2003: 53) de la empatía como la facultad de entender al otro “desde el interior”, en el caso de Ada, la capacidad de entender a los alumnos procedentes de múltiples países y culturas que se encuentran en el aula con el fin de aprender una L2.

En la siguiente intervención, en la que Ada expresa el recuerdo que guarda del curso regular, amplía su discurso sobre la empatía:

R.- ... sí, para mí, no sé, es eso de todos juntos de diferentes países, hablar y debatir sobre cosas, mm cómo se llama, cómo se dice, debates tipos, que, que, que afecta a todos, cosas que afectan a todos y ver las reacciones de cada uno por lo que han vivido en su país y lo que pasa en su país y todo... eso de, de, no sé, de apertura de espíritu para escuchar lo que dice el otro porque lo que dice lo dice porque vive y conoce cosas de su país, no, no, no puedes criticar o decir no a alguien porque cada uno tiene la, la el espíritu influenciado por lo que ha vivido o no sé comooo, no lo digo bien pero, sí, sí XX lo que echan de menos..., sí eso, eso de, de todos distintos pero todos iguales también y de, no sé, no nos conocíamos antes, no, pero todos nos hemos abierto a los demás sin miedo [...] (E. 20-6-01: 1, 51-59)

Por tanto, al finalizar el curso Ada insiste en su percepción de la cohesión de un grupo de aprendizaje de origen cultural diverso, capaz de establecer contacto a través de la interacción oral. El análisis de estas declaraciones nos permite establecer que:

- Su discurso expresa la justificación de las reacciones de los otros compañeros en virtud de sus procesos de socialización (“lo que dice lo dice porque vive y conoce cosas de su país”).
- La confrontación con la diversidad de esquemas culturales cuestiona sus propias creencias y desarrolla su capacidad para superar relaciones estereotipadas (“no puedes criticar”).
- Percibe la integración de la diversidad e identifica las diferencias (“todos distintos pero todos iguales”).
- Reconoce e identifica el encuentro y la apertura a la alteridad (“eso de apertura de espíritu para escuchar lo que dice el otro”).
- Expresa su percepción de que los alumnos, entre los que ella se incluye, son capaces de abrirse a lo diferente sin miedo (“todos nos hemos abierto...”)

La percepción que expresa Ada del desarrollo de la competencia intercultural coincide con la visión de la cultura que aporta Hofstede (1991) como programación mental que condiciona nuestras conductas en cuanto miembros de un grupo social.

Los datos analizados nos permiten extraer la conclusión de que para Ada la interacción oral en la lengua meta es un espacio de práctica lingüística, de comunicación, de interacción intercultural e instrumento con el que expresa y a través del cual reconsidera su pensamiento. Podemos aplicar a estos resultados del análisis la visión que aporta Cortazzi (1990) de la funcionalidad de la lengua meta en el aula de L2 como contenido y como medio de socialización.

Ada considera que la interacción intercultural que tiene lugar en el aula entre los alumnos implica una relación cultural de equidad, en la que todas las partes implicadas en la transacción aportan por igual. La siguiente intervención expresa este pensamiento de Ada y el alcance que le atribuye en su aprendizaje:

R.- [...] sí es un momento de *PARTAGE* {palabra en la L1 que interpreta seguidamente}, intercambio, de... tú das algo a alguien y te da otra cosa... sí eso y pues eso tiene que pasar también, no sé, para mí en Francia, en Francia aunque haya sólo franceses, pero cada uno viene de una región distinta y también puedes aprender mucho de una región diferente yyy eso, eso es... he aprendido a, a ir hacia los otros y saber ver que se pueden aprender cosas... (E. 20-6-01: 2, 9-13)

Por tanto, Ada percibe la competencia intercultural adquirida o desarrollada a lo largo del curso regular como estrategia transferible a otras circunstancias. Para explicar la aplicación de esta destreza a otros ámbitos, Ada se refiere a que es posible apreciar la diversidad y aprender de ella dentro de su propio país. En esta intervención, Ada expresa su pensamiento sobre la competencia intercultural como capacidad de saber aprender:

- he aprendido a ir hacia los otros y saber ver que se pueden aprender cosas.

Ada circunscribe la experiencia de comunicación intercultural a la clase de L2 y cree que no se potencia en las demás asignaturas de su especialidad (20-6-01: 1,59-60). Para Ada, la experiencia de comunicación intercultural es el aspecto mejor valorado de la clase de lengua y de su programa de intercambio:

R.- [...] para mí la experiencia la más agradable de las clases de aquí, eso, es eso lo que voy a recordar [...] (E. 20-6-01: 3, 4-5).

Otras alumnas también consideran un aspecto muy relevante del proceso de aprendizaje la riqueza cultural del grupo. Del curso de L2, Colette, en relación con el primer semestre, va a recordar a “la gente” y expresa las razones:

R.- [...] porque ha sido un grupo muy, muy completo, con gente muy diferente, de origen diferente, de país diferente, de idioma diferente, de carácter, de forma de pensar diferente también y no sé, creo que fue un buen grupo, equilibrado [...] (E. Final 26-1-01: 1, 56-59)

Es decir, al igual que Ada, Colette expresa su aprecio por la diversidad y percibe la cohesión del grupo.

Renata valora muy positivamente el contacto con “lo diferente”, que ella vincula al proceso de cohesión del grupo. Ella hace referencia a la dificultad que entraña la relación con “lo diferente”, pero piensa que el aula de L2 ofrece un ámbito que facilita la relación intercultural (véase apartado 5.1.6).

Para Marina, la clave para el desarrollo de la competencia intercultural en el aula es la capacidad de apertura de los alumnos de origen multicultural a la alteridad. La voluntad de apertura promueve su descentramiento del propio grupo nacional y genera las dinámicas que potencian la conformación e integración de los aprendientes como grupo social (véase apartado 5.2.7).

En el pensamiento de Ada, el tema de la interculturalidad aparece estrechamente vinculado al de la interacción oral. Para ella los conocimientos orales adquieren sentido en el aula de L2, tal como se ha señalado, como instrumento de comunicación intercultural. El contacto con la diversidad es un componente central de la atmósfera agradable que Ada percibe en la clase y se convierte en el eje de su proceso de aprendizaje de la L2, de su motivación y de su percepción de progreso. Del discurso de Ada desaparece toda referencia a los conocimientos lingüísticos a la hora de plantear qué es para ella lo esencial del curso. Su discurso expresa con precisión los rasgos característicos de la competencia intercultural, que percibe como estrategia transferible y como capacidad de saber aprender.

### 3. Temas que organizan el pensamiento de Ada en relación con su proceso de aprendizaje de la L2

#### 3.1. Experiencia previa de aprendizaje

<ul style="list-style-type: none"><li>- En relación con su experiencia previa, Ada valora positivamente el aprendizaje de la L2 a través de actividades que potencian la percepción de los aspectos lúdicos y el aprendizaje integrado de la lengua (vincula este enfoque a la etapa escolar)</li><li>- La presencia de la gramática explícita supone el contacto con la dificultad (vincula esta experiencia con la etapa de secundaria). Considera esta fase de su aprendizaje importante.</li><li>- Las clases de L2 que le merecen una valoración más negativa son las que siguen el método de gramática-traducción. (Vincula esta experiencia al estudio de la L2 en la universidad).</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Considera que la aportación personal y profesional del profesor determina sus propios logros como alumna en sus experiencias previas.</li><li>- Estos aspectos que Ada relaciona con su experiencia anterior condicionan su pensamiento como aprendiente en relación con la experiencia inmediata.</li></ul>
--	--

#### 3.2. Metacognición y autopercepción

<ul style="list-style-type: none"><li>- Ada expresa su preferencia por un aprendizaje integrador, que realce los aspectos lúdicos en torno a la tarea, realizada en interacción con los compañeros.</li><li>- Le resulta costoso y poco motivador aprender fijando su atención en las particularidades.</li><li>- En relación con los conocimientos metalingüísticos, valora la adquisición de recursos que le permiten comunicarse como hablante competente.</li><li>- Ada expresa su percepción de ansiedad en relación con los conocimientos metalingüísticos. Su pensamiento fluctuante se manifiesta en torno a la dificultad para concentrarse en estos contenidos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Para Ada, lo más genuino de su proceso en el curso regular de L2 es la actividad reflexiva sobre su propio proceso de aprendizaje, porque le enseña a saber “cómo aprender”.</li><li>- Percibe la reflexión crítica sobre su propio proceso de aprendizaje como destreza transferible.</li><li>- Ada reconsidera su pensamiento sobre las dificultades en torno a los contenidos metalingüísticos. De su discurso desaparece toda referencia a la ansiedad y percibe su propia competencia como aprendiente.</li></ul>
---	--

#### 3.3. Percepción sobre el tratamiento del error

<ul style="list-style-type: none"><li>- El discurso de Ada expresa el desarrollo de su conciencia de aprendizaje y su progreso lingüístico a través del error.</li><li>- Cree que tomar conciencia de las diferencias entre sus producciones y las propias de la L2 es un requisito imprescindible para poder ajustar su competencia a la de la lengua meta.</li><li>- Valora mucho la corrección como espacio de aprendizaje en el entorno de la producción oral. Ella no participa en la interacción verbal, pero aprende y percibe el logro a través de la corrección de errores pronunciados por otros compañeros.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Reconsidera su pensamiento sobre la naturaleza del aprendizaje de la L2 a través de la práctica didáctica del error, que le hace consciente de que el dominio de las habilidades comunicativas es una tarea compleja.</li><li>- Para Ada, la mayor limitación de su inhibición ante la interacción oral es que le priva de practicar la interacción oral y de progresar a través de la corrección del error.</li><li>- En relación con la organización discursiva de su pensamiento, es significativo la abundante presencia de la voz colectiva y el recurso a la atenuación para justificar la presencia del error.</li></ul>
--	---

<p>- Ada considera que una corrección estimulante parte de las producciones de los alumnos y piensa que su tratamiento específico hace de la corrección un procedimiento de aprendizaje eficaz.</p>	
<p><b>3.4. Ideaciones de Ada sobre conocimientos orales</b></p>	
<p>- Para Ada, los conocimientos orales representan el aspecto más relevante de su aprendizaje de la L2. Su modo preferido de aprender una segunda lengua es a través de la interacción.</p> <p>- Ada adopta un comportamiento verbal silencioso, pero valora el riesgo que adoptan los alumnos que intervienen en la interacción y aprende de ellos.</p> <p>- Considera que la actitud de escucha activa en la interacción es la que desarrolla su capacidad comunicativa para participar activamente en la segunda fase del programa.</p> <p>- El aula de L2 representa para Ada el contexto propicio para un aprendizaje activo de la comunicación.</p>	<p>- Los ingredientes de una interacción significativa en el aula de L2 incluyen el contacto con otros alumnos que representan la diversidad cultural en un entorno que potencia la interacción auténtica en otra lengua.</p> <p>- Para Ada la comunicación oral como experiencia óptima la representa la interacción intercultural.</p> <p>- Ada manifiesta una percepción integral de la interacción en la lengua meta como espacio de práctica lingüística y como instrumento de comunicación intercultural.</p> <p>- Expresa su percepción de cambio en relación con la interacción oral. Su discurso manifiesta el replanteamiento de su estrategia de aprendizaje y la afirmación de su voluntad de comunicar.</p>
<p><b>3.5. Percepciones del entorno social del aula de L2: pluralidad de papeles de profesor y alumno</b></p>	
<p>- Ada vincula el papel de la profesora a acciones que representan aspectos esenciales de su proceso de aprendizaje.</p> <p>- De modo general, otorga al profesor una función directiva como “guía” que tiene la iniciativa y el conocimiento, pero no impone su autoridad.</p> <p>- La actividad reflexiva la sensibiliza en la importancia de la redistribución de papeles de alumno y profesor.</p>	<p>- Ada expresa sus creencias sobre los papeles de profesor y alumnos a través de metáforas. Varía estas metáforas según se refiera a su experiencia previa de aprendizaje o a su experiencia inmediata.</p> <p>- En experiencias previas su metáfora describe el papel subordinado del alumno y una gran autoridad por parte del profesor. En la experiencia inmediata, su metáfora niega los rasgos que caracterizan la metáfora que utiliza para describir estos roles en la experiencia anterior.</p>
<p><b>3.6. Percepciones del entorno social del aula de L2: atmósfera afectiva y motivación</b></p>	
<p>- Para Ada la percepción de una atmósfera agradable de trabajo es un aspecto clave de su proceso de aprendizaje. Considera que es un requisito imprescindible para poder desarrollar su estilo preferido de aprender.</p> <p>- Una clase de L2 debe reunir una serie de condiciones que la orienten de modo que aprender la lengua resulte atractivo para los alumnos de cualquier especialidad.</p> <p>- Ada percibe un entorno de aprendizaje que le permite desarrollar su experiencia óptima de aprendizaje. Reconoce una manera de aprender que</p>	<p>funciona: puede integrar la tarea en el plano cognitivo y emocional y aprender con motivación y rapidez.</p> <p>- Esta forma de aprender representa para ella un aprendizaje alternativo: tiene lugar en una atmósfera de libertad y le gratifica internamente.</p> <p>- La interacción en la lengua meta con el grupo de alumnos del programa de L2 representa la mayor aportación a la atmósfera afectiva y la mayor aportación del curso.</p>

**3.7. Percepciones del entorno social del aula de L2: estructuras sociales de participación**

- Ada considera que el trabajo en grupo es la estructura más apropiada de trabajo, pero destaca como aspecto negativo la tendencia a formar equipos con compañeros de la misma nacionalidad y a utilizar la L1 para comunicar.  
- A lo largo del curso, reconsidera su pensamiento en relación con el trabajo en equipo y percibe que es el entorno que propicia una atmósfera de

apoyo que favorece una interacción libre de ansiedad en el grupo clase.  
- Es el espacio idóneo para desarrollar la experiencia de interculturalidad.

**3.8. Percepciones del entorno social del aula de L2: agentes e interacción**

- Ada expresa su miedo a hablar en público en la clase de lengua. Considera que la inseguridad que siente ante la posibilidad de participar en la comunicación oral tiene su raíz en la comparación que establece con otros alumnos en los que percibe un gran dominio de la competencia oral y un comportamiento verbal impositivo.  
- La habilidad que percibe en otros alumnos la conduce a cuestionar sus creencias sobre su propia eficacia para comunicar.  
- Adopta una postura de inhibición para proteger su imagen del juicio crítico de los demás aprendientes. Considera que esta postura reservada limita sus oportunidades de aprender la lengua a través de la interacción. Se propone superar esa dificultad.  
- Ada expresa su percepción de cambio en relación con la interacción oral. De su discurso desaparece toda referencia a la ansiedad. Ada afirma su capacidad comunicativa a través de la L2.

- Considera que el desarrollo de sus habilidades lingüísticas se debe a su actitud silenciosa de escucha activa en las actividades de expresión oral.  
- La organización discursiva del pensamiento de Ada en relación con la interacción expresa su incertidumbre como aprendiente. Es uno de los datos más significativos del pensamiento fluctuante de Ada en relación con el tema de la interacción.  
- La atmósfera afectiva de apoyo y la ausencia de personalidades dominadoras son dos de los principales factores que determinan la reconsideración de su pensamiento ante la interacción.  
- Ada percibe el cambio respecto a sí misma y respecto a los demás aprendientes.

**3.9. Competencia intercultural**

- Ada concede mucha importancia a la diversidad cultural del aula de lengua. Conforme progresa su proceso de aprendizaje la comunicación intercultural se convierte para ella en el principal interés del curso.  
- Para Ada los conocimientos orales adquieren sentido como instrumento de comunicación intercultural. Destaca la importancia de percibir la cohesión del grupo.  
- Ada describe con precisión las características que definen la competencia intercultural. Explica la experiencia de interculturalidad en el aula mediante una metáfora de la vida cotidiana que le permite expresar en una imagen sus creencias personales y culturales sobre el aprendizaje de la L2.

- Explica la aplicación de estrategias esenciales para el desarrollo de la competencia intercultural, expresa la superación de visiones culturales estereotipadas, percibe la capacidad de empatía como destreza transferible y expresa su percepción de la competencia intercultural como capacidad de saber aprender.  
- La experiencia de comunicación intercultural es el aspecto mejor valorado de la clase de lengua y de su programa universitario.  
- La organización que adopta el pensamiento de Ada en relación con el tema de la competencia intercultural remite su discurso al plano sensorial y experiencial.

## 6. RESULTADOS DEL ANÁLISIS

Nuestro objetivo en el presente capítulo es presentar los resultados del análisis por temas de manera conjunta, teniendo en cuenta para ello los resultados del análisis de los discursos de Renata, Marina y Ada, enriquecidos, siempre que sea oportuno, con los datos procedentes de las cuatro alumnas que forman parte de su mismo grupo de aprendizaje: Colette, Aurore, Élodie y Claude, o con los aportados por las notas de la profesora. En relación con algunos de los temas, las declaraciones y anotaciones de estas cuatro alumnas aportan datos muy valiosos no mencionados previamente y que nos parece útil presentar con cierto detalle en este capítulo con el fin de contrastar y ampliar los discursos de Renata, Marina y Ada en torno a esos temas.

Para facilitar la visión conjunta de los resultados, algunos temas aparecen en este capítulo bajo un epígrafe diferente al del capítulo anterior.

### 6.1. Experiencias previas

Los resultados del análisis manifiestan que las alumnas hacen referencia en sus discursos a experiencias previas de aprendizaje de la segunda lengua con las que confrontan la experiencia inmediata y que condicionan su pensamiento en relación con la experiencia de aprendizaje en el curso regular de L2. El conocimiento de sus experiencias previas nos ayuda a comprender sus procesos de aprendizaje a partir de sus diferencias individuales, de sus procesos de socialización y aprendizaje previo de la lengua y de sus sistemas de creencias y valores, de acuerdo con los principios descritos por Ramos Méndez (2005) y Tudor (2001).



La experiencia previa de aprendizaje en el entorno social condiciona el pensamiento de Renata en el curso regular de español en relación con su percepción del papel que desempeña la gramática explícita en el aprendizaje de la segunda lengua y en relación con las ideaciones que tiene sobre su dominio de la destreza oral (véase apartado 5.1.1 del análisis de Renata). Considera una deficiencia de su proceso de aprendizaje social su desconocimiento de las reglas de gramática y esta ideación limita su percepción de progreso en el curso regular de L2. Concede un papel preponderante a los conocimientos metalingüísticos en el aprendizaje de la lengua y establece una dualidad entre conocimiento intuitivo de la L2 y su conocimiento metalingüístico o entre su aprendizaje social y su dominio de la gramática explícita (E. 1ª, 10-11-00: 1, 13-19).

Esta dicotomía se manifiesta en las creencias que expresa sobre sí misma como aprendiente. En relación con la destreza oral, Renata afirma su competencia y dominio (E. 5-12-01: 3, 49-52). En relación con la instrucción formal, expresa la ansiedad y la comparación de inferioridad (E. 5-12-01: 3, 4-13). Teniendo en cuenta su propia experiencia como aprendiente, bajo la influencia de la “separación” que establece entre aprendizaje intuitivo y formal, Renata plantea que un aprendizaje efectivo, el que le aportaría mayor percepción de control, debería integrar desde sus inicios la atención a la gramática y a la interacción oral (“Se quedó muy separado aprenderlo de oído y luego aprender la gramática”, E. 5-12-01: 3, 4-13). Esta dualidad condiciona el pensamiento fluctuante que articula Renata en relación con su proceso de aprendizaje de la L2.

En la experiencia previa de Marina, emergen cuatro aspectos que condicionan su pensamiento de aprendiente en relación con la experiencia inmediata: su experiencia negativa de aprendizaje del inglés, el modelo de enseñanza centrado en el profesor, las relaciones de competitividad con los compañeros y un sistema de ideaciones sobre el aprendizaje en general muy asentado en su proceso de socialización, sobre el cual sustenta su motivación, esencialmente en relación con el ámbito de los conocimientos metalingüísticos (véase apartado de experiencia previa, 5.2.1, del análisis de Marina).

A lo largo del diario y de las entrevistas, Marina hace referencia a su inseguridad y a la dificultad para aplicar e incorporar el uso activo de nuevos contenidos (“me temo que continuaré utilizando los {conectores} que ya conozco” 31-10-00, 6-11-00, 8-11-00, 15-11-00, 22-11-00, 11-12-00). Ella asocia esta dificultad con los hábitos adquiridos en su aprendizaje previo del inglés, que tiende a reproducir en el aprendizaje del E/L2.

Respecto a su experiencia previa, el discurso de Marina expresa, en relación con el papel del profesor, su posición de cercanía a la profesora, que le otorga, de acuerdo con su atribución de juicios, su predilección, y, en cambio, su posición de distanciamiento hacia las alumnas. Se sitúa junto a la profesora y frente a las compañeras, con las que compite (Informe, 19-1-01: 1, 44-46). La profesora es su referencia frente al grupo. En la experiencia inmediata, Marina

se incluye en el grupo y percibe en la profesora la función de mediación (véase apartado sobre pluralidad de papeles de profesor y alumno, 5.2.6.1).

El principio motivador expresado por Marina, que presenta el aprendizaje como razón y finalidad (“nunca acabaremos de aprender”), aparece a lo largo de su discurso como justificación de sus límites, como un remedio que ella aplica cuando percibe la competitividad como amenaza para su autoestima como aprendiente, esencialmente, en el entorno de los contenidos metalingüísticos y escritos (23-10-00; 25-10-00; 13-11-00; E. 1ª, 24-11-00: 1, 47-49; E. 1ª, 24-11-00: 2, 17-23; E. 2ª, 19-1-01: 3, 27-31; E. Final, 23-2-01: 7, 18-19).

Le experiencia previa de aprendizaje de Ada (véase apartado de experiencia previa, 5.3.1, del análisis de Ada) manifiesta tres aspectos que condicionan su pensamiento como aprendiente en relación con la experiencia inmediata: su preferencia por un estilo de aprendizaje global y lúdico, la importancia que concede a la percepción de los papeles de alumno y profesor (E. 1ª, 22-1-01: 1,30-37) y la percepción de la gramática como problema (E. 1ª, 22-1-01: 1, 9-12). Ada asocia a la etapa de aprendizaje escolar su modo preferido de aprender, a través del juego. La etapa de la educación secundaria representa para ella enfrentarse a la dificultad de aprender a través de la gramática (un “problema”) y la etapa universitaria, en la que asiste a clases que siguen el método de gramática-traducción, supone para Ada experimentar dificultad y desmotivación. También Aurore hace una crítica negativa de sus clases previas de E/L2 (E. 1ª, 12-1-01: 1, 8-28; Informe 26-1-01), sobre todo en el ámbito universitario.

En las experiencias previas de Ada y Marina no existe la referencia a la destreza oral. La confrontación con la experiencia inmediata implica para Marina tomar conciencia de que su itinerario como aprendiente presenta la carencia de haber aprendido la L2 a través de los libros y no a través de la interacción, sobre todo en relación con su falta de dominio del léxico coloquial (véase apartado 5.2.2. sobre metacognición y autopercepción de Marina). Ada expresa con frecuencia que su modo preferido de aprender es a través de la interacción (véase apartado 5.3.4. sobre conocimientos orales de Ada). Otras alumnas, como Élodie (E. 1ª, 1-12-00: 1, 3-23) o Claude (E. 1ª, 24-11-00: 1, 16-28), destacan en relación con sus experiencias previas de aprendizaje su preferencia por aprender la L2 a través de la interacción en el entorno social.

## 6.2. Conocimientos orales

El tema de los conocimientos orales es el que ocupa más espacio en el discurso de todas las alumnas y el que en todos los casos genera en torno a sí más referencias temáticas. Todas las estudiantes conceptualizan la interacción oral como “hablar”. La síntesis que presentamos en este apartado trata la interacción esencialmente como destreza. En el apartado dedicado a la percepción social del entorno del aula de L2, reaparecen las implicaciones que tiene la interacción oral en el proceso de aprendizaje de las alumnas como acto de comunicación.

Renata (véase apartado 5.1.3) Marina (véase apartado 5.2.5) y Ada (véase apartado 5.3.4) coinciden en considerar que la interacción oral no tiene sentido como mera práctica de la lengua, sino que lo que otorga pleno sentido a la comunicación en el aula es:

- que tenga una base experiencial: centrada en los intereses del alumno, potencia el intercambio de ideas y vivencias entre los aprendientes, responde a su modo predilecto de aprender;
- que se integre en sus propios esquemas de conocimiento: los alumnos pueden hablar de lo que piensan y saben, explican el espacio de la interacción oral en el aula mediante metáforas de la vida cotidiana;
- que recree en el aula espacios de comunicación auténtica “en otra lengua”.

El pensamiento de Renata en relación con la interacción oral significativa se puede sintetizar en esta expresión: “hablar de cosas significativas”, E. 5-12-01: 4, 13-31; la síntesis de Marina la expresan estas palabras: “estamos juntos y estamos hablando de algo” E. 2ª, 19-1-01: 3, 34-38; el pensamiento de Ada puede resumirse de este modo: “mucha gente de muchos países y hemos discutido de temas distintos en un idioma que no estaba el nuestro”, E. Final, 22-3-01: 5, 32-36.

Para las alumnas, la interacción oral significativa en el aula de L2 permite experimentar el acto docente como “operación comunicativa” (Llobera 1995b) que se desarrolla a través de la lengua meta, que cumple en el aula sus funciones como instrumento de comunicación e interrelación.

Las alumnas caracterizan intuitivamente la interacción oral significativa según los principios de la enseñanza comunicativa. Para las tres estudiantes, el aprendizaje significativo de la lengua tiene lugar a través de la interacción. Para Renata, la interacción oral significativa es el núcleo de una enseñanza efectiva de la lengua, da sentido e integra los demás contenidos y destrezas. Marina contrasta el aprendizaje del E/L2 en su experiencia previa, centrado en la lengua y con una finalidad instrumental (la meta es “acceder al oral de literatura”), con el aprendizaje en el curso regular de L2, cuya finalidad es la comunicación (“sirve para comunicar”, E. Final, 23-2-01: 6, 9-17). Ada destaca como aspecto memorable del curso regular la interacción con alumnos de diferentes culturas en torno a temas muy diversos, en otra lengua (E. Final, 22-3-01: 5, 28-36). También para Colette el rasgo específico de la clase de L2 en el curso regular de español es la comunicación (E. Final, 26-1-01: 2, 54-56).

Las tres alumnas (Renata, E. 5-12-01: 4, 13-31. Marina, 29-11-00; E. 2ª, 19-1-01: 3, 47-55. Ada, E. Final, 22-3-02: 5, 28-36) consideran que una interacción oral significativa se construye en torno a tres ejes: las relaciones interpersonales entre los alumnos, el intercambio de experiencias y puntos de vista en torno a temas variados e interesantes y poder llevar a cabo la comunicación en la lengua meta. El aprendizaje significativo en el grupo pequeño es el espacio en el que describe Renata su experiencia óptima de aprendizaje en relación con la interacción oral (E. Final, 6-3-01: 3, 14-24).

Renata considera que la lengua meta en el aula es instrumento de cohesión (E. 2ª, 1-12-00: 1, 43-44), aspecto que ella vincula con la atmósfera afectiva del aula. También Marina (E. 2ª, 19-1-01: 3, 34-38) y Ada (E. Final, 22-3-01: 5,32-36) vinculan la interacción oral con el desarrollo de la cohesión en el grupo.

A diferencia de Renata, que afirma con más rotundidad su aprendizaje a través de los aspectos formales de la lengua, Marina y Ada son más explícitas en el vínculo que establecen entre interacción oral y desarrollo de las habilidades lingüísticas. Pero es sobre todo Ada la que manifiesta una percepción más acusada de su progreso a través de los conocimientos orales.

Para Ada, la interacción oral tiene mucho valor como práctica lingüística que desarrolla sus capacidades comunicativas a través de la escucha activa (“aunque no he hablado, el primer semestre, estaba oyendo”, E. Final, 22-3-01: 3, 1-6) y de la participación verbal (“aprendes mucho más hablando” E. 2-4-01: 1, 10-17). El pensamiento de Ada en relación con los conocimientos orales expresa una percepción integral de la interacción en la lengua meta como espacio de práctica para afianzar el dominio de las habilidades lingüísticas y, a la vez, como instrumento para intercambiar ideas y desarrollar la comunicación intercultural (E. 2-4-01: 2, 16-29).

La inconsistencia en el pensamiento de Renata se manifiesta en la relación que establece su discurso con el tema de los conocimientos orales. En determinados contextos, Renata contradice su visión comunicativa del éxito como hablante de la L2. Elige diferentes discursos dependiendo de la situación. En relación con el ámbito en el que desarrolla su actividad profesional y, en general, en el entorno social, expresa su concepto de éxito como capacidad de comunicación con los hablantes de la L2 (“poder comunicarme” E. 5-12-01: 2, 47-61). En cambio, cuando sitúa su discurso en el ámbito académico y formal contradice la anterior visión, duda de su propia capacidad e infravalora su dominio de la destreza oral (“quizá hable, pero hablar no es...”, E. 5-12-01: 3, 32-39). Son inconsistencias que reflejan la dualidad que Renata establece entre aprendizaje social de la L2 y su concepción de “saber lengua” como dominio del sistema formal.

Las alumnas describen el espacio de la interacción oral significativa mediante metáforas. Para Ada, la comunicación oral significativa como experiencia óptima conjuga aprendizaje, atmósfera agradable e interacción intercultural (E. Final, 22-3-01: 5, 32-36). Explica esta interacción intercultural significativa mediante la metáfora de un viaje alrededor del mundo (“este viaje que hacemos cada día”, 18-12-00; E. Final, 22-3-01: 5, 39-44). Para Marina, el entorno idóneo para la comunicación en la clase de lengua es semejante a un grupo de amigos que hablan sin tener conciencia del paso del tiempo (E. 2ª, 19-1-01: 3, 34-41).

### **6.3. Conocimientos metalingüísticos**

El tema de los conocimientos metalingüísticos aparece en el discurso de las alumnas asociado al de los conocimientos orales. En sus experiencias previas, las alumnas vinculan la gramática con la ausencia de interrelación y con la

actitud pasiva del alumno, mientras que en el curso regular la asocian a los procesos de comunicación y a un modelo de enseñanza que la integra como un componente más del aprendizaje.

Para Renata (véase apartado 5.1.2), la gramática en la clase de L2 adquiere sentido como componente de un conjunto significativo de contenidos y destrezas, cuyo núcleo es la interacción oral. Renata describe intuitivamente los presupuestos de la perspectiva pragmática del aprendizaje de la lengua y otorga a la gramática un papel supeditado a la comunicación. Considera una carencia presentarla sin contextualizar (“no dejarla después ni ponerla solamente cruda”, sino “vestida” E. 5-12-01: 4, 17-19) y un estímulo percibirla como un elemento más del proceso de aprendizaje (“a mí me ayudó mucho”, E. 5-12-01: 4, 19-24). Renata considera la contextualización de la gramática entre los ingredientes que conforman una enseñanza efectiva.

El enfoque didáctico aplicado a los conocimientos metalingüísticos en la experiencia inmediata supone para Marina el descubrimiento de un nuevo modo de comprender el aprendizaje de la lengua y de un nuevo modo de aprender (véase apartado 5.2.3). Marina aporta mucha información sobre los conocimientos metalingüísticos, por eso en esta síntesis se presenta con más detalle su contribución.

Marina reconsidera su pensamiento en relación con su concepción previa de qué es gramática. El tratamiento contextualizado de la gramática le descubre la visión pragmática de la lengua, que permite la interrelación de los recursos lingüísticos (visión “amplia”, 27-11-00). Marina diferencia entre una clase centrada en la descripción abstracta de la lengua (clase “didáctica”) y la clase orientada a la comunicación. Critica la perspectiva que adopta la clase “didáctica”, porque enseña conocimientos sobre la lengua (“tecnicismos” y “tipologías”), pero no enseña a “usar” la lengua (“al final no sé hacer”, E. 2ª, 19-1-01: 3, 10-25). Considera que esta orientación carece de interés y ofrece una visión “cerrada” de la lengua, basada en la organización estructural (no tiene en cuenta “cómo” utilizar, E. Final, 23-2-01: 7, 32-38). Su finalidad es instrumental.

Considera eficaz la clase de lengua que enseña a “hacer” cosas con la lengua y tiene en cuenta que el objetivo de un aprendiente es utilizar la lengua como usuario y hablante experto, no como lingüista (E. 2ª, 19-1-01: 3, 10-25; E. Final, 3, 20-24). Esta clase tiene para ella una finalidad integradora (“sirve para comunicar”, “para aprender en sí mismo”) e incluye la gramática como componente de un proceso general que tiene como fin la comunicación (E. Final 23-2-01: 6, 3-17).

Las tareas formales de gramática, que promueven los procesos de aprendizaje, adquisición y comunicación, en torno a la reflexión gramatical, le parecen motivadoras porque suponen para ella el encuentro con una perspectiva multidimensional del aprendizaje, una visión abierta de la lengua (“no hay sólo una manera de ver las cosas”, E. Final, 7, 19-31).

Marina vincula la visión pragmática del aprendizaje de la lengua con las relaciones de mayor equidad entre los aprendientes, con el contacto entre los

alumnos y con el grupo (E. Final 23-2-01: 6, 4-5.7-9; E. Final, 23-2-01: 3, 42-46).

En relación con el tema de los conocimientos conscientes de gramática (véase apartado 5.3.2), Ada considera valioso el dominio de la gramática explícita en función de su uso en la comunicación, pero con frecuencia también expresa que le resulta costoso y poco motivador aprender fijando su atención en las particularidades (E. Final, 22-3-01: 1, 49-56). El discurso que Ada desarrolla sobre el tema de los contenidos gramaticales vincula su pensamiento, esencialmente, a la percepción de la experiencia de ansiedad y de motivación, por eso las percepciones de Ada sobre el tema aparecen con más detalle en el apartado que aborda estos aspectos (6.5).

La orientación con que aborda el discurso de Ada el tema de los contenidos gramaticales, estrechamente vinculada al plano experiencial de su discurso y al desarrollo metacognitivo de su pensamiento, es expresión de la diversidad de perspectivas que aportan a los temas cada una de las alumnas.

Para otras alumnas, especialmente para Claude (una de las cuatro alumnas que forma parte del mismo grupo de aprendizaje que las alumnas investigadas, como se indica en la introducción al capítulo), el tratamiento contextualizado de los conocimientos metalingüísticos está entre los aspectos más significativos de su aprendizaje en el curso regular de L2, como se avanza en el apartado de los análisis dedicados al tema de la gramática (Renata 5.1.2; Marina 5.2.3). Para Claude, el tratamiento dado a los conocimientos gramaticales es un componente importante de la atmósfera agradable de la clase. En la siguiente secuencia explica por qué:

R.- [...] y también he notado mm, mm que estaba muy bien en gramática, porque normalmente es verdad que es algo muy aburrido porque muchas veces los profesores dicen hay una regla que es así y hay algunas excepciones, pero aquí lo que me ha gustado es que cada vez hacemos ejemplos muy precisos, por ejemplo para la diferencia entre ser y estar o tomar y coger o llevar y tener, nos has dicho es coger el avión, coger el autobús, tomar el sol, mucho más que decir "es cuando tomamos una cosa..."... muchas veces los profesores no dicen los ejemplos fijos, dicen...

E.- ... abstracciones...

R.- ... sí, y es mucho más fácil de aprender eee, es, no sé, decir "amable", "estar contento"...

E.- ... son ayudas para la memoria...

R.- ... sí,

E.- ... que también creo que relacionas con el tema de ser y estar...

R.- ... sí, porque lo he aprendido muchas veces desde que estudio español y no sé cada vez no me acuerdo y todo yyy porque, porque normalmente nos dicen es "estar + un estado..."

E.- ... transitorio...

R.- ... sí, transitorio, pero claro que no me entero de eso X, pero es más fácil después de, para la memoria de darnos muchos ejemplos, adjetivos con los que se... sobre todo para tomar y coger, llevar, tener, todo eso... (E. 2ª, 19-1-01: 2, 41-58)

Claude considera que el tratamiento de los contenidos gramaticales centrado en la deducción de las reglas es poco motivador ("muy aburrido"). En cambio, percibe el estímulo de un enfoque inductivo, que parte del uso (que ella conceptualiza como hacer "ejemplos muy precisos"). De esta intervención podemos inducir que los procedimientos de contextualización que Claude asocia con un aprendizaje agradable de la gramática parten del uso y la

presentan interrelacionada en unidades léxicas. Ella percibe la gramática y el léxico como un *continuum* de unidades que tienen una función lingüística, que gramática y léxico pueden aprenderse entremezclados en bloques y que este método facilita el aprendizaje y la retención de los conocimientos metalingüísticos. Podemos aplicar al análisis de los datos aportados por Claude los postulados que caracterizan el enfoque cognitivista del lenguaje, que borra los límites estrictos tradicionalmente establecidos entre léxico y gramática y defiende un tratamiento interdisciplinar de los niveles semánticos, pragmáticos y funcionales del lenguaje (Higueras 2006: 12).

En la descripción de las estrategias que le ayudan, Claude percibe la novedad y rentabilidad de aprender la gramática asociada con unidades léxicas complejas, que le permiten conocer las combinaciones de palabras adecuadas a un contexto (en su terminología “los ejemplos fijos”) y captar su significado funcional. Claude se está refiriendo a las llamadas colocaciones o palabras que coaparecen en una frase (Higueras 2006) y aplica esta visión indistintamente al aprendizaje de la gramática o del léxico. Percibe la eficacia de un enfoque que fomenta el aprendizaje significativo de los contenidos (“mucho más útil”, E. 2ª 19-1-01: 2, 41-3, 2). Otra estrategia que facilita a Claude el aprendizaje de los contenidos metalingüísticos es su reutilización (E. Final, 2-3-01: 1, 27-36).

Para Claude, el aspecto más relevante de su proceso de aprendizaje es el tratamiento contextualizado de los contenidos metalingüísticos (E. Final, 2-3-01: 1, 34-2, 13). Cuando la entrevistadora le plantea cuál es la aportación específica de la experiencia del curso regular en la cadena de sus experiencias previas de aprendizaje, ella expresa su pensamiento en estos términos:

R.- [...] pienso que voy a tener una una forma diferente ahora de aprender eee, por ejemplo si ahora aprendo una otra regla gramática, voy a intentar de ponerlo en un contexto, de hacer una redacción, también para el vocabulario... pienso que voy a tener una forma de a de aprendizaje un poco diferente...

E.- ... mhm...

R.- ... no aprender lo máximo de memoria, sino menos pero en un contexto, más asimilar y pensar y... (E. Final, 2-3-01:2,7-13)

Es decir, Claude percibe en el tratamiento contextualizado de los contenidos la adquisición de una estrategia con la que va a reorientar su modo de aprender lenguas u otras materias, una nueva forma de aprender, basada en la comprensión. Claude, lógicamente, puesto que los percibe interrelacionados con la gramática, también hace extensivo este logro a los contenidos léxicos.

En relación con el pensamiento expresado por Claude, para Marina el aspecto del curso regular que deja más huella en su proceso como aprendiente de L2 es el enfoque adoptado en las clases de modo general (“la manera de hacer”), que para ella se concreta en el aprendizaje de la lengua desde la perspectiva de la pragmática y en la atmósfera motivadora a la que la asocia (la “ausencia de aburrimiento”, E. Final, 23-2-01: 3, 9-24).

Aurore también considera que la aportación específica de la experiencia en el curso regular de L2 respecto a sus experiencias previas de aprendizaje es “el método”, para explicar qué le aporta esta experiencia de aprendizaje expresa su pensamiento en estos términos:

E.- ... ¿qué añade, Aurore, esta experiencia de aprendizaje, que añade, qué aporta a tu cadena de experiencias de aprendizaje del español?...  
R.- ... no sé, en relación al español muchísimo, en la medida en que nunca había aprendido el español así, como lo he hecho este semestre, es que es, no sé, no sé cómo explicar, pero tengo la impresión de haber estudiado y aprendido con profundidad, mhm, ¿se dice? mm ahora en relación al resto es lo que yo te digo, es que yo tensiono a aprender otras lenguas y pienso que el método, los métodos utilizados aquí, si los puedo trasladar en otros idiomas, lo voy a aprovechar para aprender... (E. Final, 26-1-01: 1, 11-15)

Es decir, de estas declaraciones podemos inducir que Aurore reconoce como eficaz para percibir su progreso el aprendizaje significativo de la lengua (aprender “con profundidad”). Percibe el enfoque y los procedimientos adoptados en el curso regular como destreza transferible al aprendizaje de otras lenguas. Entre los procedimientos que Aurore asocia con “el método” del curso está la actividad reflexiva que le enseña cómo aprender (Informe 26-1-01).

En relación con los conocimientos léxicos, Renata valora el aprendizaje de las unidades léxicas que percibe rentables para la interacción oral (22-11-00, 11-12-00, 13-12-00, 27-11-00) y expresa su motivación y percepción de progreso en relación con el aprendizaje de expresiones idiomáticas (22-11-00, 13-12-00). Esta expresión de su motivación es coherente con el criterio que para ella mide su progreso como hablante competente de la lengua meta: la capacidad para captar el sentido del lenguaje coloquial que utilizan los hablantes nativos de la L2 (E. 5-12-00, 2, 47-56).

Marina manifiesta sus expectativas y motivación por aprender contenidos que no forman parte de sus experiencias previas de aprendizaje de la L2: el aprendizaje del léxico coloquial (23-10-00). En la confrontación con la experiencia nueva de aprendizaje, expresa su creencia de que existen dos modos diferentes de aprender la lengua, utilizándola o estudiándola (8-11-00, 11-12-00). Cree que el mejor modo de adquirir el léxico coloquial es a través de situaciones que potencian el uso auténtico de la L2.

En relación con los conocimientos léxicos, Ada valora el aprendizaje de expresiones coloquiales, porque aporta dinamismo a la clase (“me gustó mucho, fue muy divertido”, 13-12-00; E. 1ª, 22-1-01: 2, 31-32.39-40) y le resulta útil para entablar contacto con los hablantes de la lengua meta como hablante experta.

Otras alumnas también conceden mucho valor a esta actividad. Para Élodie, es una fuente de motivación, porque crea una atmósfera distendida y se adecua a su estilo preferido de aprender. En la siguiente entrada expresa su pensamiento en relación con este tema:

Se trataba de inventar un diálogo con respecto a una expresión que habíamos visto en una clase anterior (eran efectivamente expresiones que incluyen referencias a partes del cuerpo). No teníamos que resaltar esta expresión en la conversación de modo que los otros grupos tenían que adivinar. Era algo muy divertido y nos ha permitido repasar todas las expresiones -o casi todas-. De esta forma, se memorizan más fácilmente. Además, lo que me encanta es que tenemos que buscar y todas las actividades durante las cuales tenemos que encontrar algo me gustan muchísimo. Porque así, puedo ver mis dificultades, lo que sé o lo que no sé, lo que tengo que repasar, etc. (4-12-00).



Élodie, por tanto, considera que la dramatización para contextualizar las expresiones coloquiales en un entorno lúdico funciona como estrategia para fijar y memorizar el léxico. Además, contextualizar el significado y uso de estas expresiones a través del autodescubrimiento, estimula la autorregulación de su aprendizaje de la L2 (“ver mis dificultades, lo que sé o lo que no sé...”). En otras ocasiones, Élodie destaca el interés de aprender este tipo de expresiones con sus antónimos (8-11-00), también pone de relieve como estrategia que facilita su memorización la similitud con su lengua materna o aprenderlas en un contexto (22-11-00).

Colette expresa su evaluación positiva de esta actividad. La siguiente entrada de su diario representa su pensamiento sobre este tema:

Hemos estudiado frases hechas que expresan la simpatía y la antipatía. Fue un momento muy divertido porque cuando comparábamos estas expresiones figuradas con nuestro idioma y traducíamos palabra por palabra estaba muy cómico. Hay expresiones que son muy parecidas al Francés pero otras nos parecen sorprendentes. (Colette, 8-11-0)

Es decir, las mismas estrategias que ayudan a aprender, fijar y retener el léxico (la comparación y la traducción) contribuyen a crear en la clase una atmósfera lúdica. En este mismo aspecto incide Élodie (13-12-00), para quien resulta interesante y divertido la comparación de las expresiones en la L2 con las de su lengua o con las de “los otros países como Inglaterra, Italia, etc.” Claude (13-12-00) y también Aurore (22-11-00, 27-11-00, E. 1ª 12-1-01: 1, 47) expresan su motivación en relación con esta actividad y consideran que en torno a ella se crea una atmósfera distendida. La profesora indica en su diario que esta tarea motiva al grupo, fomenta la participación y funciona como estrategia de aprendizaje (22-11-00).

Los datos analizados nos permiten extraer la conclusión de que las alumnas consideran cognitivamente eficaz, útil para la comunicación y motivador el aprendizaje específico de expresiones idiomáticas a través de actividades que potencian la adquisición significativa de las mismas.

Ada expresa su percepción de logro en relación con la adquisición de nuevos conocimientos metalingüísticos. Le parece que el aprendizaje de expresiones y léxico organizados temáticamente es un buen modo para aprender vocabulario (27-11-00). Otras alumnas también ponen de relieve la efectividad de aprender el léxico por áreas temáticas (Claude, 20-11-00, 27-11-00; Élodie, 27-11-00, Aurore, 27-11-00). En relación con el aprendizaje del léxico por áreas temáticas, Élodie expresa algunas de las estrategias que le ayudan a añadir nueva información léxica en redes y a fijar esa información: buscar el sinónimo de una palabra ya conocida, la asociación entre palabras relacionadas por su morfología y su fonética (pone el ejemplo de “sensiblería” que viene de la palabra “sensible” en el léxico de los sentimientos, 20-11-00). Su estrategia por excelencia para aprender nuevo léxico es la contextualización de la vida cotidiana, el uso activo (poner “un ejemplo”, E. 1ª, 1-12-00: 3, 8-13) y también la visualización E. 2ª, 22-1-01: 1, 50-2, 3).

Claude también expresa la utilidad y accesibilidad de aprender el léxico organizado por áreas temáticas e insiste en este beneficio en su reflexión final (20-11-00, 27-11-00; E. Final, 2-3-01: 1, 36-51). Por el contrario, critica el método seguido para el aprendizaje del léxico en sus experiencias previas. La siguiente intervención refleja las ideaciones de Claude en relación con este último aspecto:

R.- [...] porque muchas veces cuando los profesores querían aprender ((se autocorrige)), enseñarnos vocabularios nos daban como listas de cincuenta palabras que teníamos que aprender para la semana siguiente... si intentas de, aunque es muy aburrido primero y aunque puedas te acuerdas de todo, dos o tres semanas después no te acuerdas de nada, pues mejor aprender pocas palabras pero en un contexto, así para acordarse mejor y en el tema porque si si te acuerdas de una palabra, de este tema vas a acordarte de los demás porque... no sé si me explico...

E.- ... mhm...

R.- ... eso porque es verdad que yo en Francia muchas veces en inglés o en español los profesores te dan una lista de muchas palabras sólo con la traducción además y aprendes todo de memoria y en algunos días pero después... yo me digo, "sí ya lo he visto, pero no me acuerdo de, de lo que significa" y en el contexto en un tema es mucho más... (E. Final, 2-3-01: 1,40-51)

En esta intervención, Claude insiste en el beneficio del aprendizaje del léxico mediante procedimientos que fomentan la comprensión e interiorización de los contenidos, que ayudan a aprender el léxico en redes, a asociar y fijar la nueva información que, por tanto, facilitan su adquisición. En cambio, le parece poco motivador e ineficaz ("después no te acuerdas de nada") el aprendizaje del léxico vinculado al método de gramática-traducción, que es el seguido en sus experiencias de aprendizaje previo de L2 ("una lista de muchas palabras sólo con la traducción").

#### 6.4. Tratamiento del error

La corrección de errores es uno de los temas a los que las alumnas dan más importancia para desarrollar sus habilidades lingüísticas. Sus discursos insisten en la importancia de conjugar la retroalimentación informativa con el soporte afectivo, a fin de crear las condiciones óptimas para la corrección.

Renata (véase apartado 5.1.4) considera que el aspecto más importante para su progreso en el dominio de la lengua es el tratamiento de los aspectos formales (las correcciones y explicaciones de gramática), porque cree que con ello subsana las deficiencias que atribuye a su proceso previo de aprendizaje en el entorno social (E. Final, 6-3-01: 1, 26-40).

Una mayor presencia del error y un mayor grado de exposición en la comunicación oral es considerado por Renata indicio de una atmósfera afectiva libre de ansiedad, de ausencia de temor por parte de los alumnos a arriesgar la propia imagen (20-11-00). Establece una estrecha relación entre el tratamiento del error y sus efectos en la atmósfera afectiva del aula. Dos elementos esenciales para rebajar la ansiedad son el respeto de la profesora y de los alumnos hacia los errores (E. 2ª, 1-12-00: 1, 20-28) y su tratamiento anónimo, porque propician el "clima" afectivo de serenidad que permite identificar el error (E. 2ª, 1-12-00: 2, 58-3, 2).

La visión constructiva del error en el aprendizaje de la L2 (E. 2ª, 1-12-00: 2, 58-3, 9) se sustenta, de acuerdo con las declaraciones de Renata, en un tratamiento de la corrección que sea específica (6-11-00, 20-11-00); retardada, de modo que el paso del tiempo ayude a tomar distancia del propio error (6-11-00, 13-11-00); que se lleve a cabo en un entorno lúdico, porque hace la tarea motivadora y fácil (8-1-01); que reciba un tratamiento anónimo, porque hace más fácil identificar el error; que reciba un tratamiento colectivo (hay abundantes indicios discursivos de Renata y datos expresos de otras alumnas –Élodie, E. 1ª, 1-12-00: 2, 22-33; E. 2ª, 22-1-01: 2, 28-32- de que este enfoque favorece su integración en el proceso de aprendizaje); que tenga lugar en una atmósfera de respeto y cohesión (rebaja la ansiedad y potencia la desinhibición de los alumnos).

Marina (véase apartado 5.2.4) considera la importancia de tratar los errores y valora positivamente que se haga sin identificar a su autor (23-10-00). Sin embargo, a diferencia de las demás alumnas, expresa su dificultad personal para captar la diferencia entre sus propias producciones y las del hablante nativo (“no consigo ver dónde está”, E. 2ª, 19-1-01: 4, 22). Una razón que puede explicar esta dificultad de Marina es que las tareas de corrección la enfrenten a errores que forman parte de su interlengua (Corder 1967) y que la corrección no se dé en el momento idóneo para su estadio (Allwright y Bailey 1991). Este es un aspecto más que pone de relieve la complejidad del aula de L2, puesto que en ella confluyen una gran diversidad de estadios en las interlenguas de los alumnos.

La dificultad para reconocer los errores también se pone de relieve en el discurso de Aurore (E. Final, 26-1-01: 1, 29-34). Sin embargo, en otros contextos expresa lo contrario y señala las correcciones como una aportación esencial para disponer de puntos de referencia en la lengua meta (E Final, 26-1-01, 2, 32-37).

Ada concede mucha importancia al tema de los errores y a través de los mismos percibe su progreso en el aprendizaje de la lengua (véase apartado 5.3.3). Para Ada, el error en el aprendizaje de la L2 es un indicio del grado de progreso (6-11-00, 27-11-00; E. 1ª, 22-1-01: 2, 16-22), un indicador de lo que le queda todavía por aprender (6-11-00, 27-11-00, 29-11-00, 15-1-01), un referente de sus logros (27-11-00, 6-11-00). Ada considera que tomar conciencia de las diferencias entre sus propias producciones y las de la L2 es un requisito imprescindible para poder ajustarlas a las de la lengua meta. (E. 1ª, 22-1-01: 2, 13-15).

El aprendizaje a través de la corrección en el entorno de la producción oral es especialmente valorado por Ada. Aunque apenas participa en la interacción verbal, la corrección de errores pronunciados por otros compañeros que adoptan riesgos en la comunicación le aporta la percepción de su propio progreso (E. 1ª, 22-1-01: 1, 40-48). Para Ada, una corrección estimulante y eficaz parte de las propias producciones de los alumnos (“son faltas dichas”) y considera que el tratamiento específico de la corrección es lo que hace asequible su comprensión y la revisión de las producciones.

A partir de la sensibilización lingüística que Ada desarrolla a través del tema del error, reconsidera su pensamiento sobre la naturaleza del aprendizaje de la lengua. Ada sostiene la creencia inicial de que una lengua puede aprenderse hablando “en la calle” con los hablantes de la lengua meta. A través del tratamiento didáctico del error, toma conciencia de que el dominio de las habilidades comunicativas como hablante competente es una tarea compleja (“aprender un idioma no es tan simple”) y que una segunda lengua no puede dominarse en el plazo previsto por ella, un curso académico (25-10-00), (E. 1ª, 22-1-01: 2,13-32).

El vínculo entre producción de errores en la interacción oral y aprendizaje (E. 1ª, 22-1-01: 3, 7-17) es destacado expresamente y de forma recurrente en el pensamiento de Ada. Sin embargo, Renata, que concede mucha importancia a la corrección del error, no establece este vínculo. Ella tiende a disociar aprendizaje a través de la corrección de errores y “hablar”. Claude, al igual que Ada, considera que la corrección de errores a partir de las producciones orales de los alumnos es una actividad útil que le permite revisar sus propias producciones (Claude, 22-11-00; E. 1ª, 24-11-00: 1, 33-39).

El discurso de Ada expresa su percepción del tratamiento colectivo del error (“al corregirlos los entendimos”, 27-11-00). Ada no hace referencia expresa a su tratamiento anónimo, aspecto muy valorado por Renata y Marina para crear una atmósfera agradable en torno a la corrección. En cambio, coincide con Renata (6-11-00, 20-11-00) y con Élodie (E. 1ª, 1-12-00: 2, 22-33) en considerar la corrección específica del error como la más eficaz (Ada, E. 1ª, 22-1-01: 1, 45-48).

Para Claude, la actividad de corrección de errores es una novedad respecto a su experiencia previa de aprendizaje de L2 (E. Final, 2-3-01: 2, 45). Considera que es una tarea que crea una atmósfera motivadora de trabajo y que percibe como indicador de su progreso (6-11-00, 13-11-00, 22-11-00). Es una de las alumnas que aporta más detalles en sus anotaciones sobre el tema del error y hace valoraciones muy positivas de la actividad. La siguiente entrada de su diario es representativa de sus ideaciones en torno a este tema:

Lo que fue útil e interesante, fue que la profesora nos ha dado las frases y teníamos que corregir los errores en grupo y luego la profesora nos ha explicado la gramática cuando lo era necesario.

Creo que este ejercicio fue muy útil porque cada uno corrige sus propios errores y también trata de los errores (del grupo en el cual todo el mundo tiene casi el mismo nivel). A menudo, los errores de los otros son errores que nosotros hubiéramos hecho.

Además, este ejercicio no está aburrido porque es muy variado, se trata tanto de vocabulario como de gramática, concordancia de tiempo, conjugación. (23-10-00)

Está claro que para Claude el trabajo sobre los errores es una actividad que le resulta motivadora y rentable para percibir su progreso (“útil e interesante”). Claude valora positivamente que haya una preselección de los errores, que la corrección se trate colectivamente (“en grupo”), que sea específica, a partir de las producciones de los alumnos, que aborde temas variados de los conocimientos metalingüísticos y que la profesora intervenga cuando sea necesario.

A diferencia de Renata, Claude considera que la corrección de los errores producidos por los alumnos en la interacción oral debe ser inmediata para ser más eficaz, sin esperar a la siguiente sesión de clase, y entre las funciones que atribuye a la profesora en relación con el tema del error está la de tomar nota de todos los errores que se producen durante la clase (30-10-00). La profesora expresa en sus anotaciones su preferencia por postponer la corrección a la siguiente sesión de clase, a fin de no interrumpir la comunicación y evitar que derive hacia los aspectos formales (P, 15-11-00). Ella tiene en cuenta las preferencias de Claude y las de otros alumnos que prefieren una corrección retardada y expresa en la siguiente entrada sus criterios para tomar decisiones en relación con el tema del error:

Sé que Claude preferiría que corriyésemos al final del debate. Pero aunque pueda ser más eficaz, no me gusta acortar el tiempo del debate: son veinte alumnos y no quiero reducir más las oportunidades de participar; por otro lado, hay alumnos, así lo dice Renata en su diario, que prefieren tomar distancia de los errores para poder enfrentarse mejor a ellos. ¡Nunca se sabe como acertar en este terreno! Pero hay algo que me empuja a primar la auténtica comunicación sobre la obsesión por corregir; por supuesto que hay que corregir, pero antes comunicar... (P, 22-11-00)

Es decir, la profesora se hace eco en esta entrada de su diario de la complejidad que entraña tomar decisiones sobre qué tratamiento dar al error para encontrar el que se adecue mejor a las necesidades de los alumnos sin restar calidad a la comunicación. En algunas ocasiones expresa sus reservas e incertidumbre en relación con este tema (“Ya veremos cómo evoluciona este asunto”, 15-11-00).

Junto a Claude, Élodie es una de las alumnas que más positivamente valora la corrección de errores como estímulo y reto para su aprendizaje. La siguiente intervención, en la que expresa cuál es el aspecto que más estimula su percepción de progreso, resume su pensamiento en relación con el tema:

R.- ... buscar los errores, porque no son frases de un escritor, no, vamos a decir que se equivoca, son frases de nosotros, los que tienen la misma edad que yo, que viven la misma experiencia que yo, que tienen que aprender más y es algo un poco competitivo con mí, con mí misma, es que a ver, a ver si la encuentro, “sí, ¡ah! esto no, no, no es un error” y luego lo encuentro falso, pero es que me doy cuenta así de que yo estoy buscando algo, entonces eso quiere decir que tengo que repararlo, verlo otra vez y eso sí y además como siempre tenemos tiempo para hacerlo, entonces... y además eso es interesante, porque en grupos hay uno que va a decir “¡ah!, esto no sé” y yo por ejemplo le explico, “bueno, sería esto, pero puede también, porque con esto se pone el subjuntivo, el imperfecto de subjuntivo o...”, es que nos ayudamos y, bueno, vemos las dudas que tenemos por nosotros mismos, pero vemos también los, los, los miedos de los otros y así nos ayudamos, eso es, a mí es lo que me encanta, mucho, sí... (E. 1ª. 1-12-00: 2, 22-33).

Por tanto, la tarea de corrección de errores supone para Élodie un desafío. Valora que haya una preselección que parta de las propias producciones de los alumnos, es decir, al igual que otras alumnas, considera eficaz la corrección específica. El procedimiento de búsqueda y autodescubrimiento del error suscita la autorregulación de su proceso de aprendizaje y hacer la tarea en equipo es un beneficio por los siguientes motivos: fomenta la percepción de los compañeros como fuente de conocimiento y de recursos; la retroalimentación entre los alumnos promueve la autorregulación y estimula su autonomía (“vemos las dudas que tenemos por nosotros mismos”); proporciona un entorno

libre de ansiedad (“vemos los miedos de los otros”,) que potencia la colaboración y el apoyo mutuo (“es que nos ayudamos”); estimula la motivación (“me encanta”).

A pesar de la valoración absolutamente positiva que hace Élodie de esta actividad, reconoce que en ocasiones provoca inseguridad, porque implica poner “en tela de juicio” los propios conocimientos (13-11-00). Élodie, al igual que Renata, establece una estrecha relación entre los errores y la atmósfera afectiva de la clase (Élodie, E. 2ª, 22-1-01: 2, 27-32). Vincula su bienestar en clase con el tratamiento colectivo del error:

- los errores que hacemos son de todos los alumnos. (E. 2ª, 22-1-01: 2, 31)

También a juicio de Colette, percibir que los errores son compartidos rebaja el nivel de ansiedad y el temor a la evaluación social (E. 1ª, 24-11-00: 1, 59-2, 3).

## 6.5. Percepción de ansiedad y de motivación

### 6.5.1. Ansiedad

La experiencia de ansiedad y motivación de las alumnas desde los aspectos personales adquiere especial relevancia en su discurso en relación con los conocimientos metalingüísticos y en torno a las tareas que los integran con las demás destrezas.

En las primeras semanas del curso domina la percepción de ansiedad en el discurso de Renata en el entorno de las tareas de gramática (véase apartado 5.1.2 sobre metacognición y autopercepción de Renata). Algunas de sus inquietudes en torno a este tema están en estrecha relación con su percepción de “vacío” en su proceso de aprendizaje previo, sin instrucción formal.

La percepción de ansiedad se activa en Renata debido a estos factores: su desconocimiento de la gramática explícita y la inseguridad que le produce no tener conocimientos conscientes para monitorizar sus producciones lingüísticas (23-10-00), la percepción del ritmo excesivamente rápido en la gestión de las actividades (23-10-00, 25-10-00; E. 1ª, 10-11-00: 2, 21) y la acumulación de material y contenido sin poder dedicar tiempo a su estudio (23-10-00, 30-10-00, 6-11-00, 8-11-00; E. 1ª, 10-11-00: 2, 20-24). A estas dificultades se añade la confusión que le provoca la semejanza entre el castellano y el portugués (E. 2ª, 1-12-00: 3, 8-9; E. Final, 6-3-01: 1, 52).

Renata se compara con los compañeros que saben las reglas de gramática (E. 1ª, 10-11-00: 1; 26-32; E. 5-12-01: 3, 4-13). En el entorno de la gramática se siente en situación de inferioridad (“a ellos les resulta fácil decir las reglas de memoria, yo no sé las reglas”). Su pensamiento expresa un componente de competitividad que puede conducir a la ansiedad si el alumno se percibe inferior al objeto de comparación (Bailey 1983). La expresividad de las imágenes que utiliza Renata para formular su percepción de ansiedad (“estoy perdida”, 23-10-00) es indicativa de que para ella el desconocimiento de la

gramática y su falta de control sobre el ritmo son aspectos relevantes (Allwright y Bailey 1991) en la primera parte del curso.

La diversidad de percepciones que expresan los alumnos sobre el proceso de aprendizaje se pone de relieve al contrastar los datos procedentes de Renata (23-10-10) con los aportados por Ada (23-10-00) y Marina (23-10-00). Mientras que Renata centra su discurso en esa entrada de su diario en la descripción de su percepción de ansiedad, para Ada y Marina esta clase es un ejemplo de clase “divertida”. En sus entradas del diario, describen los aspectos motivadores y lúdicos de las actividades y expresan su valoración positiva del enfoque dado a los contenidos o del trabajo en grupos. Ada, a quien no le gusta aprender la L2 fijando su atención en los detalles de la gramática, sino globalmente, se remite con frecuencia en las entrevistas a esta clase como paradigma de cómo le gusta aprender. Es un ejemplo de la complejidad de los procesos de aprendizaje que confluyen en la clase de lengua, que determinan los procesos personales de aprendizaje y los procesos del grupo, aunque no es fácil que encuentren un cauce para emerger a la superficie.

La referencia al factor del ritmo no aparece en esta entrada de los diarios de Ada y Marina (23-10-00). Sí lo alude Aurore (23-10-00) e indica que percibe muchos cambios de actividad y mucha rapidez en la realización de las mismas (para ella es negativo un ritmo excesivamente rápido). En cambio, Colette considera que la rapidez en el ritmo dinamiza la clase y estimula la atención de los alumnos (E. 1ª, 24-11-00: 2, 18-28).

La profesora considera que el ritmo del trabajo en grupos es más lento que el de otros alumnos de ese mismo nivel en cursos precedentes (P, Informe 6-11-00) y que carece de las suficientes referencias para adaptarse al ritmo del grupo. Ante la duda, decide optar por el dinamismo que aporta un ritmo rápido (6-11-00, 8-11-00). Son datos que expresan la pluralidad de percepciones que confluyen en el aula y la complejidad a la que se enfrenta el profesor a la hora de planificar las clases y de tomar decisiones.

La expresión de inseguridad y la dificultad para incorporar el uso activo de nuevos contenidos son aspectos frecuentemente aludidos por Marina (“me temo que continuaré utilizando los [conectores] que ya conozco” 31-10-00, 6-11-00, 8-11-00, 15-11-00, 22-11-00, 11-12-00). Considera que esta dificultad está relacionada con los hábitos adquiridos en su aprendizaje previo del inglés, que ella tiende a reproducir en el aprendizaje del E/L2 (véase apartado 5.2.2 sobre metacognición y autopercepción de Marina). A pesar de que se siente muy motivada por el aprendizaje del E/L2, percibe que esta tendencia es una amenaza para desarrollar su competencia en la L2.

El análisis de los datos revela que las creencias de Marina sobre sí misma como aprendiente están forjadas en su proceso previo de aprendizaje de la L2 y estas creencias condicionan su comportamiento, las estrategias con las que aborda la experiencia inmediata, la percepción que tiene de sus propias habilidades en el aula e influyen sobre su motivación de eficacia, es decir, sobre las creencias que tiene sobre su propia capacidad para aplicar los conocimientos y destrezas adquiridos (Williams y Burden 1999) y, por tanto,

condicionan su percepción de logro. En el entorno de los conocimientos metalingüísticos, Marina expresa su tendencia a una baja autoestima como aprendiente de E/L2 y cuestiona su progreso (“No sé si mi nivel de español está mejorando”, 11-12-00). Marina activa recursos motivadores para superar estas dificultades (como puede verse en su percepción de la motivación en este mismo apartado)

Ada expresa su percepción de ansiedad en relación con los contenidos metalingüísticos cuando percibe sus errores o un ritmo excesivamente rápido que le impide fijar los contenidos (25-10-00, 8-11-00; 29-11-00; E. 1ª, 22-1-01: 4, 22-30). El apartado de metacognición y autopercepción (5.3.2) recoge este aspecto del proceso de aprendizaje de Ada.

La oscilación en el discurso de Ada se manifiesta en torno a la dificultad para centrar su atención en el trabajo de los contenidos metalingüísticos. De forma recurrente, manifiesta la dificultad que tiene para trabajar y concentrarse en aquello que no le gusta, pero oscila y también atribuye su desmotivación a la dificultad que percibe en la tarea. Esta dificultad de concentración y la misma contradicción de su pensamiento son indicio de su ansiedad y de la necesidad de adaptar sus creencias de aprendiente a la situación. En la segunda fase del curso, Ada reconsidera su pensamiento sobre los conocimientos metalingüísticos. De su discurso desaparece toda referencia a la ansiedad (como puede verse en su autopercepción de la motivación en este mismo apartado).

#### 6.5.2. Motivación

Conforme avanza el curso regular, Renata reconsidera su pensamiento respecto a los contenidos metalingüísticos y expresa su motivación ante la novedad y rentabilidad comunicativa de los contenidos (véase apartado 5.1.2 del análisis de Renata). En el entorno de las tareas de gramática, describe su estado óptimo de aprendizaje (6-11-00) y formula su receptividad hacia la profesora, hacia los compañeros, hacia sí misma como aprendiente, hacia los contenidos y hacia el método. Es decir, los factores que integran la receptividad de los alumnos hacia su experiencia de aprendizaje de la lengua (que de acuerdo con Allwright y Bailey 1991 son: atención, ansiedad, competitividad, autoestima y motivación) encuentran su equilibrio para Renata en el entorno de las tareas de gramática.

Renata percibe la subsidiariedad de los aspectos formales respecto a la comunicación, relativiza su desconocimiento de las reglas, valora la dimensión lúdica de las actividades y su propio logro como aprendiente. Percibe su motivación (“Me siento interesada”) y la de los demás (percibe a las personas “interesadas y motivadas”, 10-1-01). Las siguientes entradas de su diario reflejan este pensamiento de Renata: 27-11-00, 22-11-00, 29-11-00, 8-1-01, 10-1-01, 10-1-01.

La motivación integradora (Gardner 1985) de Renata es el resorte que le ayuda a superar las dificultades y su estímulo para conjugar la dedicación que le exige su tesis doctoral y la asistencia a las clases de L2. Sobre ella sustenta su



deseo de aprender, sus actitudes positivas hacia la situación de aprendizaje y hacia la interacción social con los hablantes de la lengua meta. Considera que las clases de castellano le proporcionan un aprendizaje de calidad y le motiva adquirir un mayor dominio de la L2 (E. Final, 6-3-01: 2, 1-17).

Marina establece un estrecho vínculo entre la perspectiva pragmática en el aprendizaje de la lengua y su percepción de motivación en la clase de L2 (véase tema 6.3 de este capítulo y apartado 5.2.3 del análisis de Marina). Considera que esta clase que incluye la gramática como componente de un proceso general que tiene como fin la comunicación es intrínsecamente gratificante (la razón es “aprender y nada más”, E. Final 23-2-01: 6, 3-17). A través de las tareas formales, Marina percibe el encuentro con una visión abierta de la lengua (se puede aprender “de un montón de maneras diferentes”) que representa un estímulo para su motivación (E. Final, 23-2-01: 7, 18-31).

Este entorno que aborda los conocimientos metalingüísticos con fines comunicativos fomenta en Marina el tipo de motivación interna que no requiere buscar la recompensa emocional o cognitiva en la comparación con los otros alumnos (“no tengo necesidad de si los otros han hecho mejor que yo o no”, E. Final, 23-2-01: 7, 18-19). Esta motivación también se ve incrementada porque Marina percibe el vínculo entre la aplicación de la visión pragmática de aprendizaje de la segunda lengua, las relaciones de equidad entre los aprendientes y la intervención del grupo (E. Final, 23-2-01: 3, 36-51).

La recurrente relación que establece el discurso de Marina entre competitividad, motivación y aprendizaje adopta el cariz de principio motivador que ella aplica cuando percibe la competitividad como una amenaza para su autoestima como aprendiente, sobre todo en relación con los conocimientos metalingüísticos y escritos (23-10-00; 25-10-00; E. 2ª:19-1-01: 3, 27-31; E. 1ª, 24-11-00: 2, 17-18; 13-11-00; E. 1ª, 24-11-00: 1, 47-49; E. 1ª, 24-11-00: 2, 17-23; E. Final, 23-2-01:7, 18-19).

Este principio motivador, formulado como creencia en el aprendizaje como razón y finalidad, como proceso que dura toda la vida (“nunca acabaremos de aprender”), se constituye en el eje central que articula su pensamiento en relación con su proceso de aprendizaje de la L2. Es un resorte de su motivación que, en el entorno de los conocimientos metalingüísticos, justifica su desconocimiento, da sentido a la necesidad de seguir aprendiendo, salvaguarda su imagen de aprendiente en la competición desigual, modera su competitividad y fomenta su autoestima. A la funcionalidad que Marina otorga a sus ideaciones se le puede aplicar la concepción de las creencias como recursos cognitivos (Benson y Lor 1999) o herramientas culturales (Alanen 2003) de las que dispone el alumno para abordar o regular su aprendizaje.

Marina sustenta su motivación integradora (Gardner 1985) sobre esta creencia en el aprendizaje como proceso que dura toda la vida. Por encima de otras razones de tipo instrumental (la obtención de créditos), el motivo que prevalece para sostener su motivación hacia el aprendizaje de la L2 es integrador. Muestra su capacidad integradora en que:

- expresa que para ella el aprendizaje tiene valor en sí mismo (“es importante para mi aprendizaje”),
- manifiesta su interés en aprender la lengua y actitudes positivas hacia la situación de aprendizaje (“me gusta ir”),
- expresa su deseo de interacción social y de integración cultural en el grupo que habla la L2 (“conocer a personas de Erasmus” y “hablar en español”),
- tiene voluntad para llevar a cabo el esfuerzo que exige alcanzar esa meta (“tengo que hablar en español”). (E. 1ª, 24-11-00: 2, 15-31)

La motivación de Marina se fundamenta en este principio integrador que aplica al aprendizaje en general y al aprendizaje de la L2, sobre todo en el entorno de los conocimientos metalingüísticos y escritos. Con él expresa Marina la relación que establece al articular su pensamiento entre creencias acerca de sí misma como aprendiente, acerca de su motivación y acerca del aprendizaje de la L2.

El pensamiento de Ada manifiesta su reconsideración en relación con su percepción de ansiedad en torno a los conocimientos metalingüísticos (véase apartado 5.3.2 del análisis de Ada). Reconsidera su motivación y percibe el cambio en su capacidad para concentrarse en las actividades y asimilar con agrado y “sin esfuerzo” los contenidos. De su discurso desaparece toda referencia a la ansiedad y expresa que no percibe ninguna dificultad en torno a los factores que activan su ansiedad en la primera fase del curso (ritmo y falta de concentración en los ejercicios que le exigen atención). Ada relaciona este cambio, sobre todo, con la atmósfera afectiva del aula que percibe más cálida y distendida y con su mayor implicación en las actividades que le motivan más (participa más en los debates y hace menos ejercicios). Ada expresa este pensamiento en las siguientes intervenciones: E. 2-4-01: 1, 5-8; E. 2-4-01: 1, 17-24; E. 2-4-01:1, 49-56; E. 2-4-01: 2, 38-41.

A Ada le resulta motivador un aprendizaje global, que implique acción e implicación física, que realce los aspectos lúdicos en torno a la tarea realizada en interacción con otros alumnos. Una tarea motivadora es la que involucra a Ada plenamente, le permite aplicar los recursos lingüísticos de forma activa y disfrutar sin sentir esfuerzo. En cambio, para ella es costoso aprender prestando atención a los detalles. Estas ideaciones de Ada se expresan en las siguientes entradas de diario e intervenciones: 23-10-00, 30-10-00; E. Final, 22-3-01: 3,15-23; E. Final, 22-3-01: 1, 31-50; E. 1ª, 22-1-01: 1, 30-35.

## **6.6. Percepciones del entorno social del aula de L2**

En este apartado se presenta el resumen del análisis de los datos que expresa el pensamiento de las alumnas en relación con los aspectos sociales y culturales del aprendizaje de la lengua (Breen 1986). Los resultados del análisis manifiestan que los alumnos perciben la interrelación entre los papeles de profesor y alumno, la influencia de sus contribuciones sobre la atmósfera del aula y la aportación de las estructuras sociales que organizan la clase para promover el aprendizaje a través de la interacción. El análisis de los datos revela que el pensamiento de las alumnas, en relación con la interacción, está condicionado por sus creencias y rasgos personales como aprendientes y

recibe el influjo de las contribuciones de los demás agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (profesor, alumnos y grupo de aprendizaje).

#### 6.6.1. Pluralidad de papeles de profesor y alumno

La pluralidad de papeles de profesor y alumno es un aspecto esencial del entorno de aprendizaje en el pensamiento de las alumnas. Consideran crítica la aportación de la profesora para crear en el aula un entorno de trabajo agradable y la influencia de su discurso se hace presente a través de todos los temas que ellas consideran relevantes en su experiencia de aprendizaje de la lengua. Perciben la relación entre la actitud de la profesora en el desempeño de su papel y el desarrollo de su autonomía.

Para Renata, las actitudes personales y profesionales de la profesora representan una contribución nuclear a la atmósfera afectiva del aula (E. 2ª, 1-12-00: 1, 20-28; E. 2ª, 1-12-00: 2, 58- 3, 2; E. 2ª, 1-12-00: 2, 31-52) y considera que su competencia profesional define una enseñanza efectiva. (Véase apartado 5.1.5.1 del análisis de Renata).

Entre las actitudes de la profesora que Renata considera una contribución básica a la atmósfera agradable de trabajo están la empatía (18-10-00, 8-1-01) y el respeto hacia los alumnos (6-11-00; E. 2ª, 1-12-00: 1, 23-24, E. 2ª, 1-12-00: 2, 60). Renata relaciona esta actitud de respeto del profesor con el papel activo del alumno. El respeto del profesor a los alumnos se manifiesta en que los alumnos se expresan con libertad (“la gente se posiciona”) y se tienen en cuenta sus aportaciones (E. 2ª, 1-12-00: 2, 33-35).

A partir de las funciones metodológicas que Renata valora en la profesora, podemos concluir que para ella el profesor es el artífice que:

- administra los componentes del proceso de aprendizaje y es el primer responsable de que conformen una enseñanza-aprendizaje significativos (“que tenga significado”, E. 5-12-01: 4, 13-31),
- se implica personalmente en el buen funcionamiento de la clase y tiene interés en que los alumnos aprendan (E. Final, 6-3-01: 2, 46-56),
- hace contribuciones clarificadoras en el entorno de los contenidos metalingüísticos (30-10-00, 6-11-00; E. 1ª 10-11-00: 2, 29-30),
- aporta dinamismo a la clase a través de la diversificación de las actividades y de los contenidos (25-10-00; E. Final, 6-3-01: 2,47-48),
- gestiona los materiales, los contenidos y los procedimientos, de modo que los alumnos dispongan de los medios que necesitan para su autoaprendizaje (“tengo de donde sacar las cosas”, 13-11-00, 29-11-00; E. Final, 6-3-01: 2,50-53),
- estimula en los alumnos estrategias de autoobservación de sus propias producciones lingüísticas (E. Final, 6-3-01: 2, 54),
- se comunica e intercambia pareceres con los alumnos (“habla y discute con nosotros”, E. Final, 6-3-01: 2, 55),

- modera la interacción para que participen los alumnos que tienen más dificultad para intervenir (“P intentó hacer que todos expresasen sus opiniones”, 15-11-00; E. 2ª, 1-12-00: 1, 51).

En relación con la presentación de los contenidos metalingüísticos, Aurore tiene percepciones muy semejantes a las de Renata y considera que la gestión de la profesora facilita su trabajo autónomo como aprendiente (por ejemplo, entregar un esquema o “resumen” en fotocopia de los contenidos que previamente son expuestos oralmente o en transparencia, E. 1ª, 12-1-01: 3, 39-42).

Respecto a su papel como aprendiente, la implicación en la escritura del diario de aprendizaje le aporta a Renata la percepción de su autonomía como alumna, que ella caracteriza negando la concepción tradicionalmente pasiva de ese papel (“no estás solamente en plan de alumno”, E. Final, 6-3-01: 1, 54-57). Mientras que su posición activa implica ejercitar su capacidad de observar y analizar críticamente el proceso de aprendizaje.

Renata expresa su creencia en el papel dependiente del alumno respecto del profesor y, en coherencia con esta creencia, atribuye al profesor la tarea de proporcionar al alumno los cuidados necesarios para su desarrollo como aprendiente. Expresa funciones de un profesor protector que, sin embargo, no subordina al alumno, puesto que hacen juntos el camino y le atribuye la iniciativa para promover la autonomía del aprendiente (E. 2ª, 1-12-00: 2, 41-46).

Marina sitúa los papeles de profesor y alumno, en referencia a su experiencia previa, en el escenario de la clase centrada en el discurso del docente y en la gramática, que asigna al aprendiente el papel pasivo de receptor. En relación con el curso regular de L2, sitúa los papeles de profesor y alumno en el entorno de una clase que tiene en cuenta los intereses del aprendiente. Este profesor estimula el discurso del grupo. (Véase apartado 5.2.6.1 del análisis de Marina).

Una de las aportaciones del profesor que más valora Marina para estimular su motivación y crear en el aula una atmósfera distendida es la relación de “camaradería” (E. 1ª 24-11-00: 2, 46-47). Considera que esta relación de proximidad o “camaradería” con la profesora potencia su autonomía. Ella conceptualiza su papel como alumna, en relación con la experiencia inmediata, al igual que Renata, mediante metáforas que niegan las creencias que tradicionalmente atribuyen al alumno una función pasiva (no ser “simples estudiantes”, E. 1ª 24-11-00: 2, 46-55; E. 10-10-00: 1, 57-59).

Su percepción de la pluralidad de papeles de profesor y alumno la expresa Marina a través de las relaciones de competitividad que establece con los otros estudiantes. En referencia a su experiencia previa, el discurso de Marina resuelve la relación de competitividad mediante la intervención de la profesora que, según la atribución de juicios que hace Marina, le otorga su predilección. La profesora desempeña el papel de cobijo y referencia frente al grupo. Representa un papel de autoridad que no se cuestiona (Informe 19-1-01: 1, 18-21; Informe 19-1-01: 1, 41-46; E. 2ª, 19-1-01: 2, 56-66).

En relación con la experiencia inmediata, el discurso de Marina recompone un esquema diferente de resolución de su competitividad. En situación de competición, entre ella y la profesora está la interrelación, el grupo. La profesora no es la única referencia. El papel de esta profesora es el de mediadora (13-11-00; 4-12-00; E. 2ª, 19-1-01: 1, 32-35).

La oscilación del discurso de Marina, en relación con el papel del profesor y con la atmósfera afectiva del aula, se expresa a través de inconsistencias discursivas que dan cuenta de cómo conforma sus ideaciones como alumna de L2. La contradicción de su pensamiento es indicio de que tiende a seleccionar un discurso diferente y un esquema distinto de ideaciones según relacione su pensamiento con su experiencia previa o con su experiencia inmediata (27-11-00; E. Final, 23-2-01: 3, 11-14), indicio de la revisión o confrontación a que se están sometiendo sus creencias y, también, de la dimensión contextual de las ideaciones.

El papel de la profesora es vinculado por Ada a acciones que representan aspectos esenciales de su proceso de aprendizaje: el aprendizaje como juego y experiencia de flujo y la participación de los estudiantes en la organización de las clases (18-10-00). (Véase apartado 5.3.5.1 del análisis de Ada).

Ada otorga al profesor una función directiva como “guía” que muestra el camino a los alumnos. El profesor tiene la iniciativa y el conocimiento, pero no impone su autoridad (E. 1ª, 22-1-01: 4, 15-19).

La actividad reflexiva, que es para Ada aportación genuina de esta experiencia, la sensibiliza en la importancia de la redistribución de papeles de alumno y profesor. El proceso de aprendizaje en el curso regular evoca en su discurso una experiencia de aprendizaje alternativo, en libertad (E. Final, 22-3-01: 3,51-58). Ada toma conciencia o se reafirma en que existen diferentes formas de gestionar los procesos del aula. Hay un modelo de enseñanza que en sus experiencias previas representa la centralidad del papel del profesor (“el rey en su aula”) y que implica un papel pasivo del alumno (como “discípulos”). La alternativa para Ada es un modelo en el que el alumno adopta un papel activo, tiene su propia voz, y el profesor escucha a los alumnos, tiene en cuenta sus aportaciones. Para Ada, esta alternativa la expresan las relaciones de proximidad entre alumno y profesor (“hay que tener un real intercambio”) (E. Final, 22-3-01: 3, 60-4,4; E. Final, 22-3-01: 4, 10-16; 15-1-01).

Los resultados del análisis expresan que el discurso de las alumnas define los papeles de alumno y profesor mediante metáforas, y que estas metáforas cambian según expresen su pensamiento en relación con la experiencia previa o con la experiencia inmediata.

En referencia a los papeles de alumno y profesor, Colette evalúa la clase del curso regular positivamente, porque no está centrada en el profesor, es decir, no es “una clase en la cual la profesora habla, tomamos apuntes, nos vamos y luego leemos los apuntes”, sino que está centrada en la comunicación (E.

Final, 26-1-01: 2, 51-56). Destaca dos actitudes que valora de la profesora: la escucha y atención a las dudas de los alumnos (E. Final, 26-1-01 1, 61-64).

La relación de amistad entre alumnos y profesor (E. Final, 26-1-01: 1, 41-44) es la huella más significativa que le queda a Aurore de estas clases. Al igual que Ada y Marina, para explicar este tipo de vínculo recurre a la negación de las características que tradicionalmente definen la relación entre alumno y profesor (“es más una relación familiar que una relación de profesora a estudiantes”, E. Final, 26-1-01: 1,53-59). Aurore valora positivamente la aportación profesional de la profesora. Aunque le gusta ser crítica en sus valoraciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, considera que hace un trabajo de calidad (le pone una nota de “veinte sobre veinte”, E. 1ª, 12-1-01: 3, 34-49).

Élodie (E. 2ª, 21-1-01: 3, 1-7) valora la actitud de cercanía de la profesora y su atención a las preguntas de los alumnos. En la primera entrada de su diario (18-10-00) y en la entrevista final, expresa su percepción del papel activo del alumno en relación con la participación de los estudiantes en la organización de las clases, algo que para ella “tiene mucha importancia” (E. Final, 8-2-01: 1, 12-14). Su pensamiento sobre el tema se refleja en la siguiente entrada de su diario:

Otro aspecto muy importante, es que hemos podido participar en la estructuración de las clases del primer semestre. Es decir que hemos tenido la posibilidad de decir lo que nos parece imprescindible de hacer durante una clase, como, por ejemplo, conceder la palabra a cada estudiante, ... hemos podido también decir lo que nos gusta más para poner luego en relación aprendizaje y placer. (18-10-00).

Al hacer balance final del curso, considera que poder ejercer este papel activo es uno de los aspectos más importantes de su proceso de aprendizaje en el curso regular (E. Final, 8-2-01:1, 12-14).

#### 6.6.2. Atmósfera afectiva y motivación

Para las alumnas la atmósfera afectiva del aula, que ellas conceptualizan con el término “clima”, es un aspecto central del proceso de aprendizaje que vinculan con todos los demás temas. Este tema está íntimamente vinculado con la dimensión social de la motivación y con las condiciones óptimas del entorno para desarrollar con eficacia la tarea de aprendizaje.

Para Renata, la atmósfera afectiva del aula representa una “preocupación” (véase apartado 5.1.5.2 del análisis de Renata). Entre los aspectos que integran un entorno cohesionado y motivador están:

- la relación de cercanía con los compañeros (proximidad y contacto en clase, 22-11-00; E. 2ª, 1-12-00: 1, 32-43),
- el respeto de alumnos y profesor hacia los demás aprendientes, (evitar el juicio crítico, E. 2ª, 1-12-00: 1, 22-26),
- el uso de la L2 como lengua de comunicación (“es la lengua que nos aproxima”, E. 2ª, 1-12-00: 1, 42-44),
- la variedad e interés de los temas (25-10-00; E. 2ª, 1-12-00: 1,44-46),
- la diversidad de medios técnicos empleados (18-10-00, 30-10-00),

- el trabajo en grupos (30-10-00, 13-11-00, 22-11-00; E. 2ª, 1-12-00: 1, 58-2, 27).

Los efectos de una atmósfera afectiva agradable se manifiestan para Renata como experiencia de “flujo”, según la caracterización que hace de ella Csikszentmihalyi (1997). Al hacer balance final considera que, a pesar de la presión que le impone su agenda de trabajo, en el aula se libera de la conciencia del paso del tiempo, percibe la atmósfera de cohesión y disfruta de la experiencia de aprendizaje (E. Final, 6-3-01: 3, 5-6).

Renata describe los componentes que conforman una experiencia significativa de aprendizaje de la L2 en el entorno de la interacción oral: el intercambio de experiencias con los demás alumnos, a partir de temas que son de su interés y en la lengua meta representa para ella la experiencia óptima de aprendizaje. Renata desarrolla su percepción de logro e integra aprendizaje y disfrute (“ha fluido mucho”, E. Final, 6-3-01: 3, 14-24).

Para Aurore el interés de los temas y la diversidad de actividades, al igual que para Renata, son factores que favorecen un entorno motivador (Aurore, E. 1ª, 12-1-01: 3, 43-44).

La falta de participación de los alumnos en el grupo clase es indicio para Renata de una atmósfera “poco cómoda”. En este escenario expresa su pensamiento en relación con “lo difícil de decir”. Tiene dificultad para expresarse en relación con el tema de reflexión y llega a cuestionar su propia participación. El recurso a su lengua materna (*ranzo*) es expresión de la dificultad y de la implicación de sus emociones en lo que no dice (10-1-01; E. 3ª, 29-1-01: 1, 45-64).

Entre los componentes que caracterizan una atmósfera agradable y cohesionada, Marina incluye los siguientes: las relaciones igualitarias, la cercanía con los demás alumnos, la actitud participativa, el trabajo en grupos y el interés de los temas (E. 2ª, 19-1-01: 3, 47-55). (Véase apartado 5.2.6.2 del análisis de Marina).

Los efectos de una atmósfera propicia para aprender se concretan para Marina en un estado psicológico que se caracteriza, según sus propias declaraciones (E. 2ª, 19-1-01: 2, 28-37), porque como aprendiente:

- está tan involucrada en la tarea que no tiene conciencia del paso del tiempo (“son dos horas que pasan sin darme cuenta”),
- la percepción del equilibrio entre los retos que exige la tarea y las propias habilidades fomenta su motivación y autoestima,
- la percepción de la atmósfera agradable le aporta el sentimiento de control (la tarea se hace sin esfuerzo, “no te pesa”, y parece “fácil”),
- la combinación de estos elementos le produce la sensación de disfrute (“una clase divertida es una clase que tú aprendes sin darte cuenta”),
- la implicación de sus energías en la tarea merece la pena (es “útil”),
- su interés y atención está en el aula, no en otras preocupaciones ajenas a la clase (“en marcharte y en no sé en la cafetería”),

- percibe retroalimentación entre los alumnos y con el profesor ([no] “tienes que estar callado y no hablar con nadie”),

Para Marina, combinar aprendizaje y atmósfera agradable es “esencial”. La descripción que hace Marina del entorno óptimo de aprendizaje coincide plenamente con los componentes que el psicólogo Csikszentmihalyi (1997) atribuye a la experiencia óptima o de flujo.

Marina relaciona la interacción oral significativa con la cohesión del grupo como percepción positiva de la interrelación y la expresa mediante la metáfora del grupo de amigos que disfrutan de estar juntos sin tener conciencia del paso del tiempo (E. 2ª, 19-1-01: 3, 38-41).

La organización discursiva en el entorno de la interacción oral remite el pensamiento de Marina al plano experiencial.

Uno de los efectos de la experiencia óptima es la percepción de que la actividad de aprendizaje tiene sentido en sí misma, en el presente. Aspecto que Marina destaca con frecuencia y específicamente cuando describe la clase comunicativa (E. Final 23-2-01: 6, 3-17) y que Aurore define como “una experiencia extraordinaria” en la que invierte mucho tiempo no por obligación sino por motivación interna. Entre los factores que estimulan su motivación, Aurore incluye la variedad de soportes, los temas y la atmósfera afectiva entre los alumnos y la profesora (Aurore, Informe 26-1-01: 2, 3-7).

Ada considera que una atmósfera agradable de trabajo es un requisito imprescindible para poder desarrollar su estilo preferido de aprender. En el aula de L2, percibe un entorno de aprendizaje que se acomoda a su manera preferida de aprender. Al igual que Marina, y casi en los mismos términos, describe un estado psicológico que expresa los efectos con los que caracteriza el psicólogo Csikszentmihalyi (1997) la experiencia óptima o de “flujo” (E. Final, 22-3-01: 1, 43-47). De los datos aportados por Ada, extraemos las siguientes conclusiones sobre cómo considera que se aprende mejor una L2:

- es muy importante sentirse profundamente implicada en las actividades (estar “dentro de las cosas”, E. Final, 22-3-01: 1, 31-39; E. Final, 22-3-01: 3, 15-18);
- es muy importante que el interés e implicación en la tarea aleje la preocupación de la rutina cotidiana (“nos pone muy lejos de lo que hacemos de cotidiano”, E. Final, 22-3-01: 1,24);
- el aprendizaje a través del juego permite experimentar e integrar la tarea en el plano cognitivo y emocional (“el aprendizaje como juego pasa”, E. Final, 22-3-01: 1,44 ) y
- la percepción en la tarea del equilibrio entre desafíos y habilidades, permite llevarla a cabo agradablemente y sin esfuerzo (“es tan fácil y tan agradable” o “las cosas difíciles no siempre tienen que ser aprendidas de manera difícil”, E. Final, 22-3-01: 1,44; E. Final, 22-3-01: 3,43-44);
- es muy importante poder aprender sin tener conciencia del paso del tiempo (“aprendes sin darte cuenta”, E. Final, 22-3-01: 1,44-45);



- a través de la percepción de los aspectos lúdicos en torno a la tarea, los recursos internos se movilizan y se implican todos los sentidos, de modo que es posible aprender con motivación y rapidez (“aprendemos mucho más deprisa y con mucho más ganas”, E. Final, 22-3-01: 1, 28-29).

Estos efectos de los aspectos lúdicos del aprendizaje que expresa Ada en relación con su proceso, coinciden con la descripción que hace Stevick (2000) sobre la función del componente lúdico en el aprendizaje de la lengua. Esta forma de aprender en la clase de L2, que Ada compara con entornos libres de ansiedad (aprende “tranquilamente”), representa para ella un aprendizaje alternativo, “otra manera de aprender”. Es un aprendizaje que tiene lugar en una atmósfera de libertad (“sin vigilantes”, E. Final, 22-3-01:3,53) y que Ada lleva a cabo porque le resulta internamente gratificante.

Al igual que Marina y Renata, Ada relaciona la atmósfera afectiva con la interculturalidad del grupo. Para Ada, la diversidad cultural es un componente central de la atmósfera agradable que percibe en el aula. (E. 1ª, 22-1-01: 3, 52-4,4). Considera que la interacción oral entre alumnos de orígenes culturales diversos, que discuten sobre temas muy variados, representa el aspecto más gratificante y la mayor aportación del curso (E. Final, 22-3-01: 5, 26-36). En el apartado dedicado a la competencia intercultural (6.7), reaparecen aspectos relacionados con la atmósfera afectiva del aula.

Para las alumnas, el espacio de la interacción oral significativa reúne las condiciones para una experiencia óptima de aprendizaje. Mientras que para Renata, la interacción oral como experiencia de “flujo” la representa el espacio del grupo cooperativo (Renata, E. Final, 6-3-01: 3, 14-24), para Marina y Ada la representan espacios “ajenos” a la clase: el grupo de amigos para Marina, un viaje por las cuatro partes del mundo para Ada (18-12-00; E. Final, 22-3-01:5, 41). Para las tres estudiantes la lengua meta es un elemento de cohesión del grupo.

Otras alumnas también expresan su motivación en relación con los aspectos lúdicos del aprendizaje (Colette, 23-10-00; Claude, 13-12-00). Élodie, que a lo largo del proceso de aprendizaje no se expresa sobre los aspectos relacionados con la atmósfera del aula, en su reflexión final considera que la atmósfera afectiva del aula es uno de los aspectos más relevantes del curso (E. Final, 8-2-01:1, 55-57). Vincula las percepciones positivas que tiene de la experiencia en clase de L2 con los aspectos lúdicos en torno a la tarea y expresa sus efectos como experiencia de flujo: “no tenemos la impresión de que son clases, sino algo divertido, pero aprendemos y disfrutamos” (E. Final, 8-2-01: 2,10-12).

Para Élodie, de igual modo que para Renata y Marina, un criterio para medir la atmósfera agradable de la clase es la actitud de respeto (“si voy a hablar nadie me va a juzgar”, E. Final, 8-2-01: 2, 16-17).

Colette vincula la atmósfera afectiva del aula con el progreso en la L2. En la siguiente intervención expresa este pensamiento:

R.- [...] fue muy agradable, muy agradable el ambiente y por eso ha favorecido el aprendizaje en general, había una buena comunicación y la gente se sentía libre de preguntar cuando tenía una duda [...] siempre me han parecido muy cortas las dos horas de clase y eso pienso que es una prueba bastante importante... (E. Final, 26-1-01: 1, 61-63.2, 1-2)

Es decir, Colette considera que una atmósfera afectiva agradable es un incentivador del aprendizaje de la L2 y las características con las que define este entorno positivo son una comunicación de calidad y la libertad de los alumnos para expresarse. Percibe su experiencia de aprendizaje en el aula como experiencia óptima, que mide por el criterio de que no siente el paso del tiempo (“siempre me han parecido muy cortas las dos horas de clase”). Colette expresa percepciones semejantes a las que expresan Renata y Marina cuando describen la atmósfera afectiva del aula y el papel del profesor.

Claude percibe los efectos de una atmósfera motivadora en los siguientes aspectos: hay interacción entre los alumnos, el profesor no monopoliza el discurso y los temas son interesantes (E. 2ª, 19-1-01: 2, 5-10).

Para Aurore, la atmósfera agradable que percibe en el aula se basa en la relación afectiva entre los alumnos y el profesor (E. Final, 26-1-01: 1, 41-43). Un entorno positivo se caracteriza para Aurore porque los alumnos tienen una percepción intensa de su propia individualidad y de la complementariedad con los demás alumnos (su sensación es “muy muy buena” E. Final, 26-1-01: 1, 53-2, 2). Para explicar su percepción positiva de la atmósfera afectiva, Aurore adopta como metáfora un Gran Hermano (considera que cada alumno tiene su lugar en el autobús en el que transcurre la experiencia y que la aportación de cada uno es única y complementa la de los demás).

### 6.6.3. Estructuras sociales de participación

Junto a la contribución personal y profesional de la profesora, un componente del entorno que todas las alumnas consideran esencial para lograr una atmósfera agradable y de apoyo es la estructura social del aula. Tanto las estudiantes que adoptan un comportamiento verbal activo como las que reservan más sus intervenciones expresan su preferencia por el trabajo en grupos de cooperación.

Renata valora la funcionalidad del grupo pequeño por las siguientes razones: potencia la cantidad y la calidad de la interacción de todos, incluso de los alumnos más reservados (“todas hablamos”, 13-11-00; E. 2ª, 1-12-00: 1, 57-2, 2); proporciona un entorno agradable y de cercanía, libre de la ansiedad que caracteriza la interacción en el grupo clase (E. Final, 6-3-01: 3, 24-25); fomenta la interrelación con los demás alumnos (“voy conociendo a los compañeros”, 30-10-00, 22-11-00); aporta dinamismo a la clase (30-10-00); permite la integración de perspectivas diferentes en torno a la tarea (“llegamos a un acuerdo” (13-11-00; E. 2ª, 1-12-00: 2, 5-17); fomenta el uso de estrategias de negociación entre los alumnos (E. 2ª, 1-12-00: 2, 5-17). (Véase apartado 5.1.5.3 del análisis de Renata).

Para el trabajo que requiere concentración, Renata prefiere el trabajo individual o en parejas (30-10-00). Describe los componentes de una atmósfera afectiva

agradable y propicia en el entorno del grupo reducido o en relación con el efecto positivo que éste tiene en la interacción en el grupo clase (“el clima es agradable y de integración”, 22-11-00). Aunque sólo al final del curso expresa abiertamente esa relación directa entre grupo reducido y atmósfera afectiva de la clase (E. Final, 6-3-01: 3, 14-26).

Renata apenas establece de forma expresa una relación directa entre la funcionalidad del grupo pequeño y su percepción de progreso (sí lo hace en su reflexión final, E. Final, 6-3-01: 3, 14-26), en cambio, establece esta relación con más frecuencia en referencia a la estructura del grupo clase. Marina (E. 2ª, 19-1-01: 1, 38-49) y Ada vinculan la actividad en el grupo de cooperación con sus logros como aprendientes y con su estilo preferido de aprendizaje.

Los grupos de cooperación son uno de los principales activadores de la participación para Marina (véase apartado 5.2.6.3). Considera esta aportación clave para dinamizar la clase y crear una atmósfera agradable de trabajo (E. 2ª, 19-1-01: 2, 46-52). Marina piensa que el trabajo en grupo es el procedimiento más rentable para fomentar el aprendizaje (E. 2ª, 19-1-01: 1, 38-49) por estas razones:

- potencia la interacción en la lengua meta (“podemos hablar en español”, E. 2ª, 19-1-01: 1,46),
- permite la confrontación e integración de visiones divergentes del proceso de aprendizaje en torno a la tarea (“el hecho de confrontarnos está muy bien”, E. 2ª, 19-1-01: 1, 48-49),
- proporciona un entorno de libertad que favorece la autoexpresión (“nos daba la posibilidad de expresarnos como nos queríamos”, E. 10-10-01: 1, 34-35).

Entre las dificultades que Marina detecta en el trabajo en grupo está la actitud de los alumnos ante la participación y el recurso a la L1 como lengua de comunicación (27-11-00). La solución está en poner los medios para no hablar en el aula la L1 y conformar grupos en los que se mezclen las diferentes lenguas (E. 2ª, 19-1-01: 1, 60-67).

La valoración altamente positiva (“significa muchísimo”, E. 2ª, 19-1-01: 1, 38-49) que hace Marina en sus declaraciones sobre la función del grupo pequeño para confrontar posturas divergentes implica la reconsideración de su pensamiento sobre la interacción entre los alumnos, puesto que en relación con momentos previos del curso, Marina expresa con frecuencia su competitividad y exigencia hacia los demás estudiantes, cuando difieren sus expectativas respecto al modo de llevar a cabo la tarea (30-10-00, 13-11-00).

El recurso a la lengua materna en el trabajo de los grupos es un inconveniente, a juicio de Aurore (25-10-00). Expresa su toma personal de decisiones para conformar el grupo de acuerdo con las condiciones que ella considera deben cumplirse para que sea motivador: que sea diverso y potencie el uso de la lengua meta.

Ada considera que el grupo cooperativo es la estructura más apropiada de trabajo, pero destaca como aspecto negativo la tendencia a formar equipos con compañeros de la misma nacionalidad y a hablar en la L1. Considera necesario que los alumnos cambien de grupo y de ubicación en el aula (E. 1ª, 22-1-01: 2, 57-3,4). Conforme progresa el curso, Ada reconsidera su pensamiento en relación con el trabajo en equipo y lo percibe más decididamente como el entorno que:

- propicia una atmósfera de trabajo libre de ansiedad (“sin ese temor”, 2-4-01: 2, 23),
- favorece la interacción (“podemos hablar”, 2-4-01: 2, 24),
- favorece la confrontación de visiones divergentes (“confrontar ideas” y “ver las opiniones de los otros”, 2-4-01: 2, 22-24),
- facilita la autoexpresión ([podemos] “decir lo que pensamos “, 2-4-01: 2, 24),
- es el espacio idóneo para desarrollar la experiencia de interculturalidad (“nos mezclamos” y “tenemos una aproximación del otro diferente”, E. 20-6-01: 3, 9-10),
- potencia una interacción intercultural libre de ansiedad en el grupo clase (“podemos hablar más fácilmente delante de todos después”, E. 20-6-01: 3, 8-12).

Una alumna que no tiene dificultad para expresarse en público, Claude, concede mucho valor al entorno libre de ansiedad que el grupo reducido proporciona a los alumnos más reservados (25-10-00; E. 1ª, 24-11-00: 1, 59-2, 10; E. 2ª, 19-1-01: 1, 54-2, 2; E. Final 2-3-01: 1, 6-7 y 2, 52-53). Élodie (E. 1ª 1-12-00: 2, 10-15) considera valiosa la aportación del trabajo en grupo porque en ese entorno de cercanía siente menos ansiedad para expresarse ante los otros alumnos. Colette expresa ideas semejantes a las de sus compañeras cuando describe las funciones del grupo cooperativo (“no tenemos vergüenza de hablar”, E. 2ª, 12-1-01: 1, 35-44).

Para Collette, el trabajo en grupos aporta dinamismo a la clase y potencia la interacción de los alumnos en torno a la tarea, en una atmósfera cálida que facilita el contacto (“hay mucho más dinamismo “, E. 2ª, 12-1-01: 1, 35-44). También Claude considera que el grupo reducido es una de las principales aportaciones a la atmósfera distendida del aula: fomenta la cantidad y calidad de la interacción (“cada uno hablaba” y “permiten interactividad”, 30-10-00, E. 1ª, 24-11-00: 1, 59-2,10; E. 2ª, 19-1-01: 1,54-2,2; E. 2ª, 19-1-01: 2,14-15).

Una de las aportaciones que más valora Élodie del trabajo en equipo es su función de estímulo de la interdependencia positiva (E. 1ª. 1-12-00: 2, 22-33). Percibe que es una estructura que potencia la colaboración y el apoyo mutuo (“es que nos ayudamos”, E. 1ª. 1-12-00: 2, 22-33). Colette (E. 2ª, 12-1-01: 1, 35-44) pone de relieve la función de apoyo del grupo de cooperación de cara a la intervención de los alumnos en el grupo clase: refuerza las aportaciones de los alumnos, aumenta la autoconfianza y reduce la ansiedad (E. 2ª, 12-1-01: 1, 35-44).

Aunque expresa su preferencia por el trabajo individual (E. 1ª 12-1-01: 2, 36-41), Aurore considera que el sentimiento que mejor expresa su percepción positiva de la atmósfera afectiva del aula es el de la interdependencia positiva que genera el entorno del grupo cooperativo (“como si todos fuésemos complementarios”, E. Final, 26-1-01: 1, 57-2, 2). Al entorno del grupo cooperativo vincula también su percepción de una intensa personalización del proceso de aprendizaje de la L2 (“todos tenemos una plaza en esta clase”).

Una de las alumnas que más valora el grupo cooperativo como potenciador del aprendizaje y de los procesos de autorregulación es Élodie (E. 1ª. 1-12-00: 2, 22-33). El trabajo en equipo es beneficioso porque fomenta la percepción de los compañeros como fuente de conocimiento y de recursos y la retroalimentación promueve la autorregulación y estimula su autonomía (“vemos las dudas que tenemos por nosotros mismos”).

#### 6.6.4. Agentes e interacción

Las alumnas relacionan el ámbito de la interacción oral, que todas ellas conceptualizan como “hablar”, con el proceso de cohesión del grupo, que para ellas lo expresa la percepción de una atmósfera agradable y de una interrelación de calidad entre los alumnos y en el grupo de aprendizaje. La referencia a la cohesión, la remiten, fundamentalmente, a la interacción en el grupo clase. Es el tema al que las alumnas dedican más espacio en su discurso y en torno al cual se generan el mayor número de referencias temáticas.

Renata evalúa el proceso de cohesión, que ella conceptualiza con el término “integración”, esencialmente, a través de la estructura del debate en su fase de participación en el grupo clase (véase apartado 5.1.5.4). El criterio para valorar la cohesión es la cantidad de interacción percibida (29-11-00). Su percepción de un entorno positivo aparece vinculada al grado de participación verbal de los alumnos. Renata considera que un entorno positivo potencia una mayor exposición en la comunicación y el progreso en el aprendizaje (E. 2ª, 1-12-00: 1, 7-15).

En relación con el proceso de formación del grupo de aprendizaje, expresa sus percepciones y se refiere a las dinámicas internas que lo estructuran (“veo una dinámica, un progreso”, E. 2ª, 1-12-00: 3, 16-18). Renata percibe la cohesión del grupo. Su discurso hace referencia a dinámicas de la interacción que se activan para conformar un grupo social y, de forma específica, una comunidad de aprendizaje, reunida en torno a un propósito común: el aprendizaje de la L2, a través de la interacción social en la lengua meta; en un contexto: la clase de lengua (en coherencia con el concepto de comunidad de práctica o de aprendizaje propuesto por Blewitt 2006).

Para Renata, el criterio que regula su percepción positiva del entorno es el grado de participación de los alumnos en la interacción oral. Renata establece una dualidad para valorar el comportamiento de los alumnos, según contribuyan o no con su comportamiento verbal al esquema que considera idóneo en la participación: expresa una percepción negativa de los alumnos más reservados en la participación verbal (gente no interesada o “poco

participante”, 10-1-01) y evalúa positivamente a los de comportamiento verbal activo (“gente interesada”, 15-11-00), entre los que se incluye.

Claude, que considera que su comportamiento verbal en la interacción es muy activo, expresa percepciones coincidentes con las de Renata en algunos aspectos. Valora positivamente la interacción que concita un alto grado de participación de los alumnos, pero matiza la visión que aporta Renata, porque deja constancia en su reflexión de que la participación en el grupo clase no es el escenario más accesible para los alumnos más reservados (29-11-00). Su discurso expresa cierta recriminación hacia los alumnos que no participan

La percepción que Renata expresa en su discurso de la cohesión y de la interacción difiere de la que tienen otros aprendientes, que perciben como comportamiento impositivo el que responde a su modelo ideal de interacción.

Para otras alumnas, la actitud de reserva ante la interacción es una estrategia de ayuda para afrontar su proceso de aprendizaje de la L2 (Ada, E. 1ª, 22-1-01: 3, 19-22). Estas mismas alumnas expresan su interés y valoración positiva sobre una interacción en la que su comportamiento es categorizado por Renata, previsiblemente, en el grupo de “gente callada” o “poco interesada” (Ada, 29-11-00). La diversidad que reflejan estos datos nos remite, una vez más, a la complejidad que caracteriza el aula de segundas lenguas y, más pronunciadamente, cuando entran en interrelación las diferentes perspectivas de los alumnos.

Renata hace una valoración muy positiva de la interacción oral y del entorno afectivo del aula cuando percibe un alto grado de participación en el grupo clase (29-11-00). Sin embargo, otras alumnas, tienen percepciones contrarias ante la misma situación. En relación con la misma sesión en la que Renata percibe un alto grado de “integración”, Colette (29-11-00) expresa su incomodidad porque otra alumna interrumpe su discurso. Colette percibe cierto grado de agresividad en el comportamiento verbal de los alumnos más activos. Su percepción de la cohesión difiere de la de Renata (Colette, E. 2ª, 12-1-01: 2, 24-50). La profesora expresa su percepción de que algunos alumnos tienden a monopolizar el discurso y que esta interacción puede herir la sensibilidad de otros (P, 29-11-00).

Es decir, a diferencia de Renata, otros aprendientes perciben como una agresión o como una imposición (Ada, E. 1ª, 22-1-01: 3,19-22) el modelo que rige para aquella y para otros alumnos (Marina, Jerome) a la hora de ejercer la “participación”. Es un ejemplo más de la complejidad de la interacción que tiene lugar en el aula de lengua.

En la interacción oral, Renata adopta los rasgos de la extraversión y en este ámbito afirma sus habilidades como aprendiente de L2. En el entorno de la interacción oral, expresa la toma de conciencia sobre su propia imagen como aprendiente, a través de la confrontación de su propio comportamiento verbal con el que adoptan otros alumnos (8-11-00; E. 2ª, 1-12-00: 1, 54-56). Expresa su percepción de que su propia extraversión (“hablo muchísimo”) puede restar

oportunidades de práctica a otros alumnos y se plantea la necesidad de ejercer el autocontrol (“sigo controlándome un poco”, E. 2ª, 1-12-00: 1, 54-56).

El tipo de liderazgo que Renata considera atractivo en la clase de L2 (“me gustaba su manera de posicionarse”, E. 3ª, 29-1-01: 2, 18-22) representa un modelo de interacción de conducta verbal muy activa, percibida por otros alumnos como impositiva (“él pone su idea y [[sonido gutural]] terrible”, Ada, E. 1ª, 22-1-01: 3, 19-22; Colette, 29-11-00; E. 2ª, 12-1-01: 2, 24-50). Esta preferencia es expresión de las ideaciones que tiene Renata sobre la interacción.

Renata reconsidera su pensamiento en relación con la interacción. A través de su organización discursiva justifica la ansiedad que pueden experimentar otros alumnos en la comunicación verbal (E. Final, 6-3-01: 3, 14-26). En su reflexión final, la postura crítica respecto a los demás alumnos en la interacción desaparece de su discurso.

Para Marina (véase apartado 5.2.6.4), el principal indicio de la cohesión del grupo es el uso de la lengua meta como instrumento de comunicación (29-11-00). Percibe de manera integrada interacción, entorno positivo y su propio progreso en la L2. La medida de la calidad de la interrelación en el grupo es para Marina la espontaneidad de la interacción oral (interrelacionarse “de manera instintiva y natural”, E. Final, 23-2-01: 4, 41-54). Al igual que Renata, Marina evalúa el proceso de cohesión del grupo a través de la interacción oral en el grupo clase, al igual que ella también aplica el criterio de cantidad de interacción percibida (Marina, 29-11-00), pero da más importancia al contacto.

Marina percibe el proceso de conformación del grupo como logro (E. Final, 23-2-01: 4, 41-54). El discurso de Marina, del mismo modo que hace el de Renata, se refiere a dinámicas de la interacción que estructuran un grupo social, y una comunidad de aprendizaje, en torno a una meta común: el aprendizaje de la lengua a través de la interacción social en la L2, en un contexto específico: la clase de lengua (en coherencia con el concepto de comunidad de práctica propuesto por Blewitt 2006).

De acuerdo con sus ideaciones ante la interacción, Marina evalúa el comportamiento de los demás alumnos en relación con el proceso de cohesión del grupo según cuál sea su grado de participación, como también hace Renata, y sus discursos expresan la misma tendencia: la inclusión en el grupo que adopta en la interacción, de acuerdo con sus percepciones, el comportamiento más adecuado como aprendientes de L2. El discurso de Marina expresa evaluaciones positivas sobre su propia motivación y actitud ante las actividades y refleja la evaluación negativa que le merece el comportamiento pasivo de los demás alumnos (23-10-00, 13-11-00, E. 2ª, 19-1-01: 1, 50-58). Marina se incluye en el grupo de los alumnos que participan.

En la interacción, al igual que Renata, adopta el comportamiento de una aprendiente extravertida. En este ámbito, conforma sus ideaciones y confronta su imagen como alumna a partir de la información que recibe de los demás sobre su propio comportamiento verbal (está “obsesionada” por la opinión de los demás, E. 2ª, 19-1-01: 4, 12-13). Al igual que Renata, tiene tendencia a

reforzar su autoestima a partir de los otros, en lugar de buscar este refuerzo en sus recursos internos (Brown 1987). A diferencia de Renata, que afirma su seguridad en la interacción oral, Marina expresa que con su comportamiento activo busca el reconocimiento de los demás.

Marina, como Renata, expresa a través de su discurso la toma de conciencia sobre su propio comportamiento en la interacción (“empiezo a hablar demasiado”, 8-11-00) y, al igual que Renata, percibe que debe dejar espacio para que otros alumnos participen. La confrontación suscita la reconsideración de su pensamiento y se plantea limitar su propia participación verbal (“¡Tengo que hacer cuidado y pensar que no existo yo sola!”, 8-11-00).

El esquema de ideaciones que tiene Marina sobre la interacción se refleja en el tipo de liderazgo que considera eficaz en la clase de L2: responde a un comportamiento dominador y muy activo en la interacción verbal (“personas que destacan”, E. 2ª, 19-1-01: 3, 61-65). La percepción de Marina está próxima a la de Renata, ambas admiran en la interacción un modelo de participación muy activo que recubre la aportación de los demás alumnos y que, sin embargo, condiciona e inhibe la participación de otros (Ada, Colette, entre ellos)

Al hacer balance de la experiencia, Marina hace autocrítica sobre su modelo de participación, reconsidera su pensamiento e indica que su actitud de exigencia ante la participación de los demás alumnos no es la mejor referencia para una enseñanza de la lengua eficaz (estas son sus palabras: “podía ser una profesora muy mala yo, porque yo pretendería una participación total”, E. Final 23-2-00: 5, 43)

Los rasgos de la extraversión que adoptan en la interacción oral tanto Renata como Marina condicionan su propio proceso de aprendizaje, en la medida en que su comportamiento en la interacción depende de la evaluación social, y condicionan también los procesos de aprendizaje de los demás (como expresan Ada o Colette). Con matices, ambas se afirman en la destreza oral; también lo hacen otros aprendientes como Claude, Jerome o Aurore.

La cohesión en el discurso de Ada está en estrecha relación con el tema de la competencia intercultural. La síntesis de este aspecto de su pensamiento se trata en el apartado dedicado a la experiencia de interculturalidad (6.7).

Ada expresa su dificultad para intervenir públicamente en la clase de lengua (13-12-00). Su reserva en la interacción oral está inducida por el miedo ante una situación que le hace dudar de sus propias habilidades comunicativas y de su imagen previa como aprendiente que tiene seguridad para comunicar (“en general no estoy así”; E. 1ª, 22-1-01: 3, 48-51). Contrasta la fluidez verbal y la actitud intimidatoria que caracteriza el discurso de otros alumnos en la lengua meta con su propia inseguridad ante la destreza oral, cuando se compara con ellos (“eso me impresiona”, “no estoy segura de mí”, E. 1ª 22-1-01: 3, 19-22). (Véase apartado 5.3.5.4 sobre agentes e interacción en el análisis de Ada).



A través de la inhibición, protege su imagen de aprendiz del juicio crítico de los demás miembros del grupo de aprendizaje (Brown 1987).

La actitud silenciosa de Ada, además de proteger su imagen de la evaluación crítica, es para ella una estrategia de aprendizaje. A través de la escucha activa en las actividades de expresión oral, Ada percibe el desarrollo de sus habilidades lingüísticas, refuerza su competencia comunicativa y su voluntad de comunicar en la lengua meta. No duda en seleccionar una actividad de expresión oral (el debate) como el aspecto más relevante de su aprendizaje en el curso regular de L2. La actitud de escucha es una estrategia de compensación que le permite crear el entorno idóneo para afianzar sus habilidades comunicativas. (Estas palabras expresan con toda claridad el pensamiento de Ada respecto a estos aspectos: “aunque no he hablado el primer semestre, estaba oyendo” y también éstas: “son ellos {los debates} que me han permitido ahora de hablar”, E. Final, 22-3-01: 3, 1-2).

En el tipo de liderazgo dominador, Ada percibe una actitud exigente, que provoca el retraimiento de los demás alumnos (E. Final, 22-3-01: 5, 16-21). Considera que a ella le beneficia que en el aula no se imponga este tipo de liderazgo que provoca en buena medida su postura reservada (“me condicionó mucho, porque ahora no tengo miedo”).

Ada expresa su percepción de cambio en relación con la interacción oral. Percibe el cambio respecto a sí misma y respecto a los demás aprendientes (“muchas cosas han cambiado”, E. Final, 22-3-01: 2, 30). Tiene percepción de un entorno libre de ansiedad en el que los demás alumnos y ella pueden afirmar su voluntad de comunicarse. Estas palabras expresan la reconsideración que hace Ada de su propio pensamiento: “Ahora no temo hablar” (E. 2-4-01: 1, 10), y la afirmación o recuperación de su voluntad de comunicar (de acuerdo con la descripción que hacen de este constructo MacIntyre et al. 2001).

Para explicar su reconsideración de la interacción, Ada concede mucha importancia a la ausencia de los alumnos que siguen un comportamiento autoritario en la comunicación (sus amigos, a los que se refiere como “pequeños dictadores”, E. 2-4-01: 1, 33-39).

La profesora en sus anotaciones expresa percepciones sobre el cambio en la interacción que revalidan las de Ada (P, 28-2-01, 7-3-01, 14-3-01, 2-4-01). Teniendo en cuenta los datos de Ada y la información aportada por la profesora, son varios los factores que pueden ser la fuente del cambio percibido por Ada: la reestructuración de las actividades para propiciar la implicación en la interacción oral de los alumnos que necesitan más preparación y entrenamiento (P, 21-2-01), la moderación de la conducta verbal de los alumnos más activos en sus intervenciones (P, 28-2-01), la menor presencia en el grupo de alumnos de conducta verbal dominadora, que provocan el retraimiento de los alumnos más reservados (P, 7-3-01), la prioridad que la propia Ada concede a la interacción oral (su voluntad de comunicar).

## 6.7. Competencia intercultural

Las alumnas consideran que la clase de L2 reúne las condiciones que hacen de ella el contexto idóneo para establecer contacto y relacionarse con la diversidad cultural, con “lo diferente”. Ada y Marina son las alumnas que desarrollan más este tema.

Renata valora muy positivamente la relación y el contacto en clase con los demás alumnos del grupo, pero es un tema al que su discurso dedica poco espacio. Ella vincula la percepción de una atmósfera motivadora con el proceso de cohesión del grupo, que, inevitablemente, implica integrar la diversidad cultural de la clase de L2. Renata considera que el aula proporciona la oportunidad de convivir con “lo diferente” en un entorno propicio: “en clase” (Renata, E. Final, 6-3-01: 3, 5-9). Para Renata, la lengua meta cumple un papel importante como instrumento de cohesión (véase apartado 5.1.5.2 sobre atmósfera afectiva y motivación en el análisis de Renata).

Uno de los aspectos que más valora Marina de su proceso de aprendizaje es el desarrollo de su capacidad para relacionarse con los demás alumnos en clase (E. Final, 23-2-01: 3, 25-36). Percibe, al igual que Renata, que los alumnos de procedencia multicultural y multilingüe son capaces de unirse y formar un grupo social que adquiere sentido y es operativo “en clase”, de acuerdo con los rasgos característicos de cualquier otra comunidad de aprendizaje (según la descripción de Blewitt 2006).

El discurso de Marina establece una estrecha relación entre cohesión, integración de las divergencias culturales e interacción oral. Para ella, la lengua meta es instrumento de cohesión. El contacto con los alumnos de origen multicultural y multilingüe, a través de la interacción oral, expresa la superación de las diferencias: “es cuando no nos pensamos que somos todos diferentes” (E. 2ª, 19-1-01: 3, 34-35).

Para Marina, la clave para el desarrollo de la competencia intercultural en el aula es la capacidad de apertura de los alumnos de origen multicultural a la alteridad (“esta falta de cerrarse en la misma cultura”). La voluntad de apertura promueve su descentramiento del propio grupo nacional y posibilita las relaciones interculturales entre los aprendientes (E. Final, 23-2-01: 8, 1-7.12-20). Su valoración del proceso de sensibilización intercultural es positiva.

La clase de lengua es, para Ada, un lugar de encuentro que permite a los alumnos establecer “contacto” (E. Final, 22-3-01: 6, 1-27). Ada considera que participar en las clases de forma regular fomenta las relaciones de cohesión en el grupo e implicarse en su desarrollo estimula su motivación. El criterio con el que Ada evalúa su percepción de la cohesión es que en la clase no hay grupos de alumnos aislados (E. 2-4-01: 3, 4-8). Expresa su percepción de la cohesión del grupo.

Ada considera que los conocimientos orales adquieren sentido en el aula de L2 como instrumento de comunicación intercultural. Piensa que la interacción oral entre alumnos de orígenes culturales diversos, que discuten sobre temas

variados a través de la lengua meta (“en un idioma que no estaba el nuestro”), es el aspecto más significativo del curso regular (E. Final, 22-3-01: 5, 26-36). La metáfora con la que Ada expresa el espacio de la interacción oral y con la que explica la experiencia de interculturalidad en el aula de L2 es una metáfora de la vida cotidiana: un viaje alrededor del mundo (18-12-00).

Ada describe la aplicación de una estrategia esencial para el desarrollo de la competencia intercultural: la comparación, identificación y diferenciación de las diferentes culturas entre sí y con la cultura propia (18-12-00), su discurso expresa la superación, a través de la interacción, de visiones culturales estereotipadas (“{Renata} nos da una idea muy distinta {de Brasil}”) y describe su descentramiento cultural (“no sólo hay Francia”, E. Final, 22-3-01: 5, 39-49).

A medida que progresa el proceso de aprendizaje, su discurso manifiesta más explícitamente la reconsideración de su pensamiento (E. 2-4-01: 2, 24-26). Al hacer balance del curso académico, del discurso de Ada desaparece toda referencia a los conocimientos lingüísticos y ocupa el primer plano de su interés la interculturalidad (E. 20-6-01: 2, 7-13.17-21). Ada expresa su receptividad hacia los alumnos y hacia las culturas que representan. Su discurso refleja la aproximación a la otredad (“si en clases de español hay personas de América del Sur o tal voy a ir hacia ellos”, E. 20-6-01: 1, 43-44). Es decir, para Ada la capacidad de empatía es una destreza transferible a futuros aprendizajes.

Ada describe con precisión los rasgos característicos de la competencia intercultural (E. 20-6-01: 1,51-59) y la percibe como destreza transferible a otras circunstancias (“eso tiene que pasar también en Francia aunque haya sólo franceses”, (E. 20-6-01: 2, 9-12). Esta competencia transferible, la expresa Ada como capacidad de saber aprender (“he aprendido a ir hacia los otros y saber ver que se pueden aprender cosas”, E. 20-6-01: 2, 13). La experiencia de comunicación intercultural es el aspecto mejor valorado de la clase de lengua y de su programa académico.

Al igual que Ada, Colette expresa su aprecio por la diversidad y considera que lo más enriquecedor del proceso de aprendizaje es el contacto con los alumnos de orígenes culturales diversos. Valora la riqueza cultural del grupo (“muy completo, con gente muy diferente”) y percibe su cohesión (“un buen grupo, equilibrado”, E. Final 26-1-01: 1, 56-59).

## **6.8. Reflexión y metacognición**

El discurso de las alumnas refleja que éstas llevan a cabo la reflexión sobre su proceso de aprendizaje a partir de la experiencia inmediata, con la que contrastan sus experiencias previas sobre el aprendizaje de la lengua y las creencias que aportan a la situación de aprendizaje. El tema de la reflexión y metacognición es el espacio discursivo en el que las estudiantes vuelven su atención hacia su proceso como alumnas de L2, de acuerdo, por tanto, con las condiciones que deben regir, según los postulados de Bruner (1997), para promover la responsabilidad del aprendiente sobre su propio aprendizaje y pensamiento.

Para Ada, la atención reflexiva a su propio proceso de aprendizaje es la aportación genuina del curso de L2 (“el hecho de aprender y reflexionar sobre el aprendizaje y cómo aprender”, E. Final, 22-3-01: 3, 31-32). Ada concede una gran importancia al desarrollo de su conocimiento sobre cómo se aprende mejor la L2. Su discurso distingue un “antes”, en relación con su experiencia previa de aprendizaje, caracterizado por un tipo de aprendizaje automático (“aprendía y pues aprendía”) y un “ahora”, en relación con la experiencia inmediata, caracterizado por la toma de conciencia, a través de la actividad reflexiva, de su propio proceso de aprendizaje y por la adquisición de conocimiento evidencial (“lo he visto”) sobre qué manera de abordar el aprendizaje le resulta más eficaz (“hay maneras de aprender que funcionan muy bien, otras menos bien”, E. Final, 22-3-01: 3, 35-39). En el apartado del análisis de Ada dedicado a metacognición y autopercepción (5.3.2) está desarrollado este tema.

Es decir, la actividad reflexiva ayuda a Ada a identificar su manera preferida de aprender y a regular su proceso de aprendizaje. La reflexión crítica es percibida por ella como destreza que piensa transferir a otras circunstancias del ámbito educativo. Expresa esta transferencia mediante una pregunta con la que indica que se siente capaz de enseñar a otros “cómo aprender” y con la que se activa el proceso reflexivo (“¿vas bien?” E. Final, 22-3-01: 3, 31-36). Los resultados del análisis de los datos de Ada encajan en los postulados del aprendizaje experiencial que describe Kohonen (1992a) y podemos aplicarles la descripción que hace Wenden (1998) de las características del estudiante autónomo: que es capaz de aplicar el conocimiento adquirido, y sus habilidades, a nuevos contextos.

Ada también relaciona la postura reflexiva ante el proceso de aprendizaje con su percepción de la pluralidad de papeles de alumno y profesor y con la reconsideración de su pensamiento respecto a este tema (E. Final, 22-3-01: 3, 31-4,4). En el apartado dedicado a la pluralidad de papeles de profesor y alumno en el análisis de Ada (5.3.5.1), se describe su pensamiento al respecto. La reflexión activada por el proceso de investigación es percibida por Ada como herramienta que le hace tomar conciencia o activar convicciones de que los papeles de alumno y profesor se pueden distribuir de manera más equitativa (el profesor no es “el rey en su aula” ni el alumno el “discípulo” que sólo oye y escribe). Ada es consciente, por tanto, de que la actividad reflexiva desarrolla su metacognición y su autonomía como alumna.

También Renata atribuye al proceso reflexivo el desarrollo de su autonomía como alumna (E. Final, 6-3-01: 1, 54-57). Considera que, normalmente, el alumno adopta una posición de receptor pasivo (que ella conceptualiza como “estar en plan de alumno”), mientras que a través de la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, adopta la posición de analista y observadora (“tienes que ver qué pasa ahora”). (Véase apartado 5.1.5.1 sobre pluralidad de papeles de alumno y profesor en el análisis de Renata).

Al igual que Ada y Renata, Marina considera que la actividad reflexiva a través del diario fomenta la redistribución de los papeles de alumno y profesor. Ella expresa esta redistribución mediante dos tipos de relaciones entre profesores y

alumnos (E. 1ª, 24-11-00: 2, 42-55). Una relación de distancia que conceptualiza como relación de “profesor-estudiante”, en este esquema conceptual el alumno tiene una actitud pasiva o subordinada (“estudiante nada más”) y una relación de proximidad (o “camaradería”) que relaciona con la experiencia inmediata y que atribuye al alumno una postura activa (no subordinados al papel de “simples estudiantes”, (E. 10-10-00: 1, 57-59). (Véase apartado 5.2.6.1 sobre pluralidad de papeles de alumno y profesor en el análisis de Marina).

Élodie considera que la actividad reflexiva promueve su postura activa como alumna. La siguiente entrada de su diario expresa su pensamiento en relación con este tema:

Y creo que si no hubiera hecho este trabajo, habría sido pasiva, menos crítica; no me hubiera enterado de lo que es realmente imprescindible para el aprendizaje de este idioma. Tengo la impresión de que he tomado parte al desarrollo de las clases a través de mi diario. Ha sido positivo. (Élodie, 8-2-01)

Élodie, por consiguiente, vincula la atención prestada a su propio aprendizaje con el desarrollo de su conocimiento como aprendiente de L2 y, en general, con el desarrollo de su metacognición. Percibe que la reflexión es una herramienta que fomenta su responsabilidad en la gestión del proceso de aprendizaje.

Para Aurore, uno de los aspectos que hacen relevante esta experiencia de aprendizaje (“extraordinaria”) es la postura crítica ejercida hacia los procesos del aula (poder “pensar y criticar” sus acciones y las de los demás, Informe, 26-1-01: 2, 3-9).

Por su parte, Colette, también se remite al proceso reflexivo activado por la escritura del diario como instrumento que potencia su responsabilidad en el proceso de aprendizaje, como expresa en esta intervención:

R.- [...] si no hubiera hecho el diario, no sé si hubiera pensado en todo lo que he pensado, nunca los profesores nos piden de analizarnos, de analizar la clase, de analizar el profesor en si mismo también, también, porque nunca... creo que es muy original y muy nuevo, porque hay que ponerse en cuestión las dos partes y la clase en sí misma, eso... (E. Final, 26-1-01: 2, 10-15)

Por tanto, para Colette, el ejercicio de la metarreflexión que suscita la postura crítica del alumno es una aportación nueva a su proceso de aprendizaje.

Al igual que Ada, las demás estudiantes también desarrollan mediante la reflexión su conocimiento metacognitivo -según la descripción que hace del mismo Wenden (1991, 1998) y sintetiza Ramos Méndez (2005)- y captan como ella su naturaleza transferible. El pensamiento de Aurore, expresado en el siguiente texto, es representativo al respecto:

Escribir un diario me ha pennitido darme cuenta de los esfuerzos hechos por los profesores cuando preparan una clase y tambien darme cuenta de mis ventajas o dificultades en espanol. Por consecuencias, solo puedo anadir que la experiencia fue muy buena para mi. El diario me ha permitido descubrir como aprendia mejor, con que soportes, de que manera. Esto es interesante porque puede ser trasladado, en mi caso, al aprendizaje de otros idiomas (por ejemplo: japones) o puede ayudar a los

profesores para adaptar su sistema de enseñanza a sus alumnos. (Informe 26-1-01: 2, 10-16)

Es decir, a través de la reflexión, Aurore adquiere conocimiento sobre sí misma como aprendiente, sobre sus propias capacidades, sobre cómo abordar de manera más efectiva su aprendizaje de la L2 (“me ha permitido descubrir como aprendía mejor”) y le resulta motivador (“interesante”) percibir la capacidad de aplicar este conocimiento a nuevos contextos. Desde la perspectiva de la tarea docente, Aurore también percibe el diario como instrumento que ayuda al profesor a centrar la enseñanza en el alumno.

Los datos analizados hasta aquí nos permiten concluir que la toma de conciencia sobre el conocimiento acerca del propio aprendizaje de la lengua activa en las alumnas los procesos de autorregulación y promueve su autonomía, de acuerdo con los principios propuestos por Wenden sobre el desarrollo de los procesos de autorregulación del aprendizaje de la L2 (1998).

El pensamiento de Élodie sobre el valor de la reflexión como estrategia metacognitiva para autorregular el propio aprendizaje queda expresado en este informe que escribe tras finalizar el curso:

Y es en ese sentido que el hecho de hacer un diario ha sido positivo para mí. Porque señalando tanto los defectos como lo mejor de las clases, me daba cuenta verdaderamente de lo que estaba aprendiendo; repasando las clases, tomaba consciencia de lo que había aprendido, de lo que resultaba más difícil para mí. (Informe 8-2-01)

Al igual que las demás alumnas, también Élodie expresa en este texto el desarrollo de su metacognición. Toma conciencia de su propio aprendizaje y de sus capacidades.

Colette expresa en la siguiente intervención su pensamiento sobre la aportación de la reflexión a su proceso de aprendizaje:

R.- [...] lo que he descubierto es que al analizarse, sí que me he dado más cuenta de mis debilidades y de mis fuerzas al aprender y qué es la cosa que va a ayudarme, eso no me ayuda, yo sé que eso no vale la pena hacerlo porque sé que no voy a acordarme de eso si lo hago de esa manera, más vale la pena hacerlo de otra forma porque... creo sí, sí... (E. Final, 26-1-01: 2, 40-44)

También para Colette la metarreflexión desarrolla su conocimiento como aprendiente, promueve la toma de conciencia sobre sus propias capacidades y la autorregulación de su aprendizaje

Marina percibe en la observación reflexiva un modo alternativo de participación a través de la sensibilización crítica y de la adquisición de conocimiento acerca de su aprendizaje:

Lo que creo sea más importante cuando se asiste a clase es reflexionar sobre la misma. Si una persona aunque no participe activamente, pero se da cuenta de lo que es el clima de la clase puede desarrollar la parte del observador y captar lo que es bueno y malo y lo me aburre. (Informe 23-2-01: 2, 16-18).

En esta reflexión Marina expresa la reconsideración de su propio pensamiento. Podemos inducir que la postura activa no implica, necesariamente, participar verbalmente, criterio con el que en fases previas evalúa la calidad de la participación, sino que también la expresa una actitud reflexiva.

El análisis reflexivo de su proceso de aprendizaje a través de la escritura del diario le descubre a Colette estrategias de autorregulación nuevas o apenas aplicadas previamente (E. Final, 26-1-01: 2, 9-38), como queda reflejado en las siguientes intervenciones:

R.- [...] y creo que he descubierto una manera de trabajar también aquí, porque es verdad que nunca lo había hecho [...]

E.- ... ¿qué has aprendido Colette?...

R.- [...] pues he aprendido a analizarme más... ya creo que también eso viene con los años y lo más estudio lo más me doy cuenta de que la organización personal, las técnicas que tenemos de trabajar y la, no solamente el fondo, el fondo, sino la forma es muy importante y que a no es una pérdida de tiempo de analizarse, de estructurarse, de ponerse un cuadro de trabajo y de ver si lo podemos aplicarlo, creo que es muy positivo porque al final no perdemos tiempo, sino que, que mejoramos nuestra forma de trabajar y así somos más eficientes, yo pienso... (E. Final, 26-1-01: 2, 11-12.16-22).

Es decir, Colette se reafirma en el valor de planificar el aprendizaje. Toma conciencia de la importancia de tener en cuenta el cómo de su proceso (“la forma”), no sólo el qué; de que invertir energía en pensar sobre su propio pensamiento como alumna, en descubrir con qué estrategias aprende mejor y en ensayar o evaluar su utilidad para ayudarle a integrar los conocimientos de la L2 es un esfuerzo que vale la pena, porque mejora la calidad de su trabajo y la convierte en una aprendiente más eficaz (“somos más eficientes”).

Colette expresa su toma de conciencia de que el ejercicio de reflexión que provoca la escritura del diario funciona como estrategia de autorregulación de su propio proceso de aprendizaje, como se pone de manifiesto en la siguiente intervención:

R.- [...] y quería añadir lo de, el sentido, el valor que ha tenido para mí el hacer el hecho de hacer el diario... pues de controlarme, de poder ver mi evolución y la de la clase también, la actitud del grupo, los progresos de cada uno, su manera también de expresarse en público... un conjunto de cosas, no solamente el nivel de gramática o de conocimientos, sino al conocer más el grupo ha permitido evolucionar y sentirse mejor [...]  
(E. Final 26-1-01:3, 34-38)

Por tanto, Colette toma conciencia de la función de la reflexión como herramienta de control de su propio proceso de aprendizaje y del proceso del grupo y percibe la interrelación entre conocimientos, proceso personal como aprendiente, proceso del grupo y percepción positiva del entorno. Su discurso manifiesta la doble dimensión personal y social del proceso de autorregulación del aprendizaje de L2.

Al igual que Colette, Renata expresa en su discurso esta doble vertiente reguladora del proceso reflexivo, en referencia a su aprendizaje personal y en referencia al contexto:

En términos de aprendizaje, considero que los Diarios han sido un instrumento para localizar fallos, detectar necesidades y reconocer las actividades que facilitaban mi aprendizaje y, de este modo, ayudar en mis estudios. (Informe 21-05-01: 2, 11-13)

[...] ha sido un procedimiento que me ha permitido tener una visión general del proceso de aprendizaje establecido, de la evolución que hemos tenido a lo largo del curso. Ha sido un ejercicio de reflexión para poder identificar los movimientos del grupo, su camino hacia la integración entre sus miembros, o “desviación en la ruta”. (Informe 21-05-01: 2, 3-7)

Es decir, Renata establece un vínculo entre metarreflexión, proceso personal de aprendizaje y proceso del grupo. Tanto ella como Colette consideran que la reflexión es una herramienta de control que regula el aprendizaje en relación con su conocimiento personal y estratégico como aprendientes de L2 y en relación con el contexto, con los procesos y con la cultura del grupo de aprendizaje. También Aurore (Informe, 26-1-01: 2, 7-9) hace referencia a la aplicación de la función reflexiva sobre su proceso personal y sobre el de los demás componentes del grupo de aprendizaje, alumnos y profesora.

Podemos aplicar a los resultados del análisis de los datos la visión integradora de la metacognición que incluye los aspectos sociales del aprendizaje, tal como describe Ramos Méndez (2005) y que, de acuerdo con Quicke (1994), implica el desarrollo de la consciencia de las alumnas como agentes autónomos que observan sus procesos personales y los procesos del aula como cultura de aprendizaje.

La reflexión cumple una función respecto a la motivación de las alumnas, como expresa el pensamiento de Marina y Colette:

Si no hubiera escrito el diario probablemente no me habría sentido así centrada en el curso y no me habría parecido así cautivante. (Marina, Informe 23-2-01: 2, 25-26)

R.- [...] si no lo hubiera hecho {el diario}, puede ser que, no estoy segura, pero imagino, que no estoy segura de haber, no sé si siempre hubiera tomado la clase con, siempre con interés o con, no sé, con concentración o con, no sé si hubiera hecho algunos esfuerzos, no sé, pero puede ser que el diario es como una, algo que te permite no alejarte de tu clase de castellano y concentrarte [...] (Colette, E. Final 26-1-01: 3, 43-46)

De acuerdo con Wenden (1998), el desarrollo del conocimiento metacognitivo es motivador, puesto que activa el proceso de autorregulación de las alumnas (que Colette describe con precisión, E. Final 26-1-01: 2, 9-44 y 3, 34-41) y orienta su energía cognitiva hacia el aprendizaje de la lengua (“con concentración”).

Las estudiantes expresan el desarrollo de su conocimiento metacognitivo a través de la reflexión (según la descripción que hace del mismo Wenden 1991, 1998), reconocen qué condiciones favorecen o dificultan su aprendizaje de la lengua, con qué estrategias pueden autorregularlo y captan su carácter transferible.

### **6.9. Pensamiento fluctuante, contextualización y cambio**

Todos estos temas están inmersos en un proceso de ideaciones que podemos considerar como pensamiento fluctuante de los alumnos, contextualización y cambio. El estudio de los datos a lo largo del curso académico genera resultados que permiten distinguir en los discursos de las alumnas ideaciones y



creencias que éstas aportan a la experiencia de aprendizaje como contribuciones iniciales, creencias que emergen a lo largo del proceso de aprendizaje en la confrontación con la experiencia inmediata o con el contexto de aprendizaje de la lengua (y que las alumnas perciben como novedad) y creencias que las alumnas con frecuencia no formulan explícitamente, que son expresión de su pensamiento fluctuante y que expresan a través de la organización discursiva que adoptan para articularlo.

Estos tres tipos de creencias forman sistemas o redes e interactúan entre sí, no pretendemos, por tanto, aislarlas ni agotar su tipología (lo que no sería posible), sino explicarlas. Como se indica en el apartado anterior, reflexión y metacognición (6.8), las alumnas activan o forjan estas ideaciones en la disyuntiva que confronta la experiencia inmediata con sus experiencias previas. Seguidamente, ilustramos con los datos estos tres grupos de creencias.

La creencia de Marina en el aprendizaje como proceso que dura toda la vida (“nunca acabaremos de aprender”) o el papel preponderante que Renata concede a los conocimientos explícitos de gramática son creencias que aportan las alumnas a la experiencia de aprendizaje y que ilustran el primer grupo al que nos referimos. Son creencias estables e incluso arraigadas concepciones que anclan sus raíces en procesos de socialización y experiencias previas de aprendizaje.

Otras creencias emergen en el discurso de las alumnas en la confrontación con la experiencia inmediata, estrechamente vinculadas a la situación de aprendizaje (a los contenidos, a las actividades, a la interacción entre los diferentes agentes del proceso o, de modo general, al entorno de aprendizaje). Son ideaciones que las alumnas forjan para abordar su proceso de aprendizaje en el curso regular y que expresan como un descubrimiento o como cambio. El discurso de Marina refleja el descubrimiento de una nueva perspectiva de aprendizaje de la lengua basada en el uso. En contraste con su experiencia previa, considera que esta nueva dimensión ofrece una visión abierta de la lengua (véase apartado 6.3). Ada reconsidera sus creencias sobre la interacción oral (véase apartado 6.6.4). Las alumnas cambian las metáforas con las que describen la pluralidad de papeles de profesor y alumno, según se refieran a sus experiencias previas o a la experiencia inmediata, la variación de sus metáforas es expresión del cambio de sus percepciones sobre los papeles de alumno y profesor. Son ejemplos de ideaciones que conforman en interacción con el contexto inmediato de la clase de lengua y que el pensamiento de las alumnas expresa como cambio perceptible. Conforman un segundo grupo de creencias que expresan la reconsideración del pensamiento de las alumnas a lo largo del tiempo.

Las contradicciones e inconsistencias, las expresiones de duda y cautela, el recurso a la lengua materna y lo difícil de decir, entre otros indicios discursivos, indican la presencia de creencias no explícitas; en ocasiones, confirman las explícitamente formuladas y expresan la variación de las creencias de las alumnas dentro de una misma situación. El pensamiento contradictorio de Ada en el entorno de los conocimientos metalingüísticos (véase apartado 6.3) es un ejemplo de este tercer grupo de creencias.

Los resultados del análisis muestran que las alumnas expresan sus creencias a través de metáforas que cumplen una doble función: describir creencias relacionadas con el proceso de aprendizaje que no resulta fácil explicar de otro modo y marcar puntos de referencia en relación con su pensamiento fluctuante. Para explicar su preferencia por un tratamiento contextualizado de la gramática, Renata hace referencia a presentar la gramática “vestida”, para aclarar qué significado da a esta metáfora contrapone este término a su contrario, que para ella es presentarla “cruda”. Conceptualiza el papel de la gramática tomando como punto de referencia la comida (aderezada o sin aderezar). Las alumnas expresan de este modo sus creencias acerca del aprendizaje de la lengua (preferencia por la gramática contextualizada) y sus creencias (culturales) sobre la fuente que inspira la comparación (preferencia por la comida elaborada y condimentada).

Para expresar su pensamiento fluctuante, las alumnas adoptan metáforas que les ayudan a organizar sus creencias de acuerdo con la situación y a condensar la complejidad de sus percepciones. Son creencias que aparecen ligadas a puntos de referencia que representan una perspectiva determinada sobre aspectos significativos de su aprendizaje. Por ejemplo, en relación con sus experiencias previas, expresan su percepción del papel del profesor como “rey”. Las alumnas lo perciben como un rey que subordina a sus súbditos como “discípulos”. Es decir, a través de esta metáfora expresan su creencia en que la actitud del profesor que centraliza en él toda la autoridad no es apropiada para gestionar la clase. Por otro lado, expresan la base cultural de su creencia: el absolutismo no es un sistema de gobierno aceptable en un entorno democrático.

En relación con la experiencia inmediata, el profesor es percibido como “camarada”, imagen con la que las alumnas expresan su creencia en que la actitud de proximidad del profesor es adecuada para gestionar la clase y en relación con la fuente que inspira sus creencias culturales, la imagen expresa que el entorno cultural que las inspira considera un valor las relaciones igualitarias.

La organización discursiva del pensamiento de las alumnas expresa creencias o emociones no formuladas explícitamente, que son indicio de aspectos fluctuantes de su pensamiento, de creencias que se enfrentan con una nueva situación, que se están sometiendo a revisión. En estos contextos, la naturaleza fluctuante de su pensamiento se manifiesta no como proceso que se desarrolla a lo largo de un periodo más o menos prolongado de tiempo, sino que puede variar dentro de una misma situación. La tendencia de Renata a elegir diferentes discursos, según sitúe su pensamiento como aprendiente en el ámbito de la instrucción formal y de los conocimientos explícitos de gramática o en el ámbito social y en relación con la destreza oral, expresa la contradicción de sus creencias sobre su concepto de aprendizaje de la L2 y el carácter contextual de sus ideaciones (véase apartado 6.2).

El pensamiento fluctuante de Marina se manifiesta a través de inconsistencias que expresan su tendencia a seleccionar un esquema diferente de ideaciones

según relacione su discurso con el papel del profesor en su experiencia previa o en su experiencia inmediata, indicio de que sus creencias están siendo confrontadas con una nueva situación, de un pensamiento que fluctúa y también del carácter contextual de sus creencias (véase apartado 6.6.1).

La variación del pensamiento de las alumnas en una misma situación no significa que las ideaciones emerjan *in situ* para la ocasión, las alumnas expresan creencias relacionadas con alguna dimensión significativa de su proceso previo o presente de aprendizaje, pero las varían o contradicen al articular su pensamiento en la interacción. Podemos aplicar a estos resultados del análisis la teoría de Dufva (2003), que subraya que el dinamismo de las creencias no implica que se generen sobre el terreno, sino todo lo contrario, los datos que maneja indican que siempre están relacionadas con algo (por ejemplo, con un incidente relacionado con una experiencia previa o con los puntos de vista de un profesor, entre otras vinculaciones posibles).

Es decir, los resultados del análisis indican que las creencias y el pensamiento de las alumnas no son de carácter estático, sino que están condicionados y conformados por el contexto y la situación. Su naturaleza es fluctuante. Podemos aplicar a estos resultados la descripción que hacen Benson y Lor (1999) del carácter contextual de las creencias.

En este proceso de adecuación al contexto, se manifiesta otro rasgo característico de las ideaciones de las alumnas: su función. Las alumnas utilizan sus creencias como recursos cognitivos o culturales para abordar la situación de aprendizaje. La creencia en el aprendizaje como razón y finalidad que justifica los propios límites y la necesidad de seguir aprendiendo es un recurso al que recurre Marina para estimular su autoconfianza y motivación. Es decir, las creencias de las alumnas son herramientas de autorregulación de su aprendizaje. En cambio, la arraigada creencia en que tener conocimientos conscientes de gramática es expresión de “saber” la lengua provoca en determinadas situaciones la ansiedad de Renata.

El pensamiento fluctuante de las alumnas deja su huella en la organización discursiva que adoptan para expresarlo y matiza o aporta información nueva sobre la naturaleza de sus ideaciones. Estas ideaciones, de acuerdo con estos resultados, inciden directamente en el proceso de aprendizaje de las alumnas, en su motivación y en el desarrollo de sus capacidades. Teniendo en cuenta estas implicaciones y el conjunto de los datos analizados, en el siguiente capítulo discutimos estos resultados.

## 7. DISCUSIÓN GENERAL

A partir de nuestros propósitos de explorar cómo articula su pensamiento un grupo de alumnos en relación con su proceso de aprendizaje de la segunda lengua, vimos que era necesario fijarnos unos objetivos que concernían a conceptos tales como la caracterización de las ideaciones y sistemas de creencias de los aprendientes, la exploración de los aspectos individuales y contextuales que integran dichos sistemas o la explicación de cómo estos últimos influyen en el pensamiento de los alumnos sobre su experiencia de aprendizaje de E/L2. Para poder llevar a cabo este fin, organizamos una recolección de datos a través de diarios, entrevistas y observación participante. De los resultados emergidos del estudio intensivo de estos datos, partimos ahora para discutir el sentido de nuestra investigación. Revisitaremos el marco teórico cuando nos parezca oportuno para explicar, razonar y fundamentar el significado de dichos resultados.

En el capítulo dedicado al análisis de los datos, hemos discutido el sentido de los resultados del análisis de cada una de las tres alumnas investigadas en profundidad. En este capítulo llevamos a cabo una discusión conjunta y detallada de la totalidad de los resultados.

Antes de iniciar esta discusión, y teniendo en cuenta la permanente interacción desde el inicio de este estudio entre metodología, corpus de datos, participantes y procesos de la investigación, nos parece oportuno hacer algunas reflexiones críticas sobre algunos de los aspectos del proceso de investigación que condicionan y explican el desarrollo de la misma.

En primer lugar, nos referimos a la adecuación y funcionalidad de los instrumentos de investigación aplicados para explorar el pensamiento de los alumnos: la observación participante, los diarios de aprendizaje y las entrevistas etnográficas. De modo general, hemos constatado que, de acuerdo con algunas de las características que los definen, estos instrumentos nos han permitido explorar los aspectos del aprendizaje que interesan a los alumnos y hacerlo desde su propia perspectiva: la flexibilidad aportada por la observación participante, nos ha posibilitado adaptar la investigación a los procesos de las alumnas en el escenario habitual de su aprendizaje de la L2; los datos autogenerados a través de los diarios nos han dado acceso a la articulación que hacen las alumnas de su pensamiento en relación con situaciones naturales de su experiencia de aprendizaje no observables de otro modo y a percepciones previamente señaladas por ellas; el encuentro social en la entrevista etnográfica ha permitido a las estudiantes generar activamente en la interacción el discurso que expresa su pensamiento.

Estos instrumentos, a su vez, han puesto de relieve la diversidad y variedad de matices del pensamiento de cada una de las estudiantes, su capacidad de análisis y observación para dar razón de su proceso de aprendizaje y de los procesos del grupo, tal como ellas los perciben.

El corpus, recogido en dos fases a lo largo de un curso académico, generó una gran masa de datos provenientes de las siete alumnas objeto de estudio. A fin de hacer viable la investigación, y poder llevarla a cabo según los criterios etnográficos de profundidad y calidad, seleccionamos los datos procedentes de tres alumnas para llevar a cabo un estudio intensivo de los mismos. Los criterios adoptados para seleccionar los diarios y entrevistas de estas tres alumnas, de entre las siete que fueron objeto de investigación, fueron la riqueza de los detalles aportados sobre su pensamiento como aprendientes y su diversidad en relación con los estilos personales de aprendizaje, el origen cultural, la edad, la formación académica y la interacción en el grupo clase; de modo que representasen la complejidad del grupo, ofreciesen una visión complementaria de la interacción y sirviesen de contraste a la visión “paradigmática” del grupo de aprendizaje (Goetz y LeCompte 1988, Martínez Miguelez 2007).

Siempre que lo consideramos de interés para la investigación, recurrimos a los datos aportados por las otras cuatro alumnas participantes en la investigación y miembros del mismo grupo de aprendizaje, así como a las anotaciones de la profesora que funcionaron como notas de campo para la investigación. Estos datos complementaron y ampliaron el contexto de la investigación. El contraste de esta diversidad de datos responde a los criterios de credibilidad del enfoque etnográfico: pudimos confrontar diferentes fuentes, comprender mejor la investigación y aumentar la credibilidad de los resultados (Colás Bravo y Buendía Eisman, Goetz y LeCompte 1988). Además, el enriquecimiento del análisis a través de la confrontación de las fuentes, aumentó la inteligibilidad de las descripciones, de acuerdo con el principio etnográfico de hacer descripciones densas (Geertz 1987, Watson-Gegeo 1988).

De inapreciable ayuda para la puesta en marcha y desarrollo de esta investigación, fue la realización de un estudio exploratorio previo que nos sirvió para familiarizarnos con la metodología cualitativa, para valorar los principios y alcance de llevar a cabo un estudio etnográfico en el ámbito del aula de segundas lenguas y para poner a prueba los instrumentos de investigación, en concreto, la observación participante y los diarios de aprendizaje.

*Observación participante* En referencia a la especificidad de los datos generados para la investigación por cada uno de los instrumentos mencionados, cabe destacar el valor de la observación participante para complementar los datos aportados por las alumnas en su reflexión con los aportados por la propia investigadora. El conocimiento adquirido a través de la participación plena en las actividades del grupo proporcionó a la investigadora una visión más compleja de los datos, dándole acceso empírico al pensamiento articulado por las alumnas sin desligarlo del escrutinio de los hechos (Geertz 1987), enriqueciendo de este modo el conocimiento tácito con el que la investigadora contribuye a la recogida, análisis e interpretación de los datos.

El papel etnográfico adquirido por la investigadora como principal instrumento de la investigación en el seno del grupo investigado fue el de profesora, rol que permitió definir con precisión sus funciones como participante ordinario (Burgess 1980a, 1980b, Spradley 1980). La adopción de este papel facilitó a la investigadora la participación plena en las actividades del grupo y el conocimiento interno de la cultura investigada (la de un grupo de aprendientes de una segunda lengua), a través de la participación en sus actividades. El requisito exigido al etnógrafo de conocer la cultura investigada en profundidad y desde dentro se complementó con la larga experiencia como profesora de E/L2 de la investigadora. La presencia de la investigadora como participante ordinario y la misma investigación fueron asumidas por el grupo con confianza y espontaneidad, como parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La conjunción de evaluación auténtica (Kohonen 1992a, 1992b, 2000) y visión exploratoria de la enseñanza-aprendizaje (Allwright y Bailey 1991, Allwright 1993) nos inspiró para acometer una investigación centrada en los intereses y necesidades de los aprendientes, de modo que su desarrollo revirtiese positivamente en el proceso de aprendizaje de los alumnos, en el proceso pedagógico de la clase y en el progreso de la investigación. En consonancia, por tanto, con la implicación didáctica que subraya Palou (2002), cuando apela, en relación con la función docente, al beneficio de conjugar educación lingüística e investigación, de modo que “los resultados de las investigaciones impregnen los procesos de formación, y a la inversa” y, al mismo tiempo, “nos acerquen a lo que ocurre en las aulas”(2002: 547).

Compartimos con Allwright (1993) su visión de que el desarrollo de futuras exploraciones que integren investigación y proceso pedagógico contribuirá a una comprensión del pensamiento de los agentes implicados en la enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas, articulada desde la perspectiva individual y grupal, concibiendo la investigación no como fruto de procesos aislados, sino en colaboración, sin separar las dimensiones psicológicas y sociales del proceso de aprendizaje (Breen 1986).

*Diarios y entrevistas* Las siete alumnas que escribieron los diarios de aprendizaje participaron en la investigación de forma directa y muy activa, puesto que a través de las entrevistas celebradas a lo largo del semestre tuvieron oportunidad de revalidar o contradecir las percepciones expresadas en sus diarios y de colaborar en la interpretación de los datos en todo momento (Gil, García i Rodríguez 1995). En la fase final de la investigación, participaron en el análisis de los diarios de aprendizaje siguiendo las mismas instrucciones que la investigadora, la cual les proporcionó pautas escritas con los criterios a seguir para llevar a cabo esta tarea. Esta implicación de las alumnas en el proceso de investigación nos permitió extremar la perspectiva émica de este estudio (Geertz 1987, Watson-Gegeo 1988). Dos funciones esenciales del diario, muy útiles para la investigación, fueron su potencialidad para generar datos ricos en detalles y para provocar en las alumnas la reflexión sobre la experiencia de aprendizaje.

De forma indirecta, todos los alumnos del grupo colaboraron en esta investigación, puesto que estuvieron expuestos al enfoque del aprendizaje reflexivo a través de los procedimientos de la evaluación auténtica y la investigadora tuvo acceso a las autoevaluaciones periódicas y finales que los alumnos incluyeron en su portafolio, además de mantener entrevistas (no grabadas) con todos ellos. Este conocimiento proporcionó a la investigadora una información más contrastada a la hora de estudiar el pensamiento de las alumnas.

Los temas que emergieron de las entradas de los diarios son característicos del pensamiento que articulan los alumnos de segundas lenguas en relación con sus experiencias previas de aprendizaje, con aspectos personales como sus fuentes de ansiedad y de motivación, con sus percepciones sobre el entorno social del aula de L2, tales como la pluralidad de papeles de alumno y profesor, la atmósfera afectiva o las ideaciones que los alumnos tienen sobre sí mismos y sobre el grupo de aprendizaje, en relación con la interacción; otros temas tienen que ver con las percepciones de cambio en el pensamiento de los alumnos y con el desarrollo de su metacognición o con aspectos relacionados con sus conocimientos orales y metalingüísticos. A través de la organización discursiva de su pensamiento, las estudiantes nos proporcionaron un tema que atraviesa los demás: la naturaleza fluctuante que caracteriza el pensamiento de los alumnos de segundas lenguas, expresión de su propio dinamismo y complejidad.

Los datos aportados por las alumnas denotan un conocimiento preciso tanto de los aspectos psicológicos como pedagógicos y sociales del aprendizaje, adquirido a través de su larga experiencia como aprendientes de la observación -en referencia al concepto de “aprendizaje de la observación”, desarrollado por Lortie (1975)- a lo largo de su proceso educativo previo. La reflexión de las alumnas a partir de su experiencia ha dejado constancia de su capacidad para analizar y evaluar la pedagogía a la que estuvieron expuestas. Nos ha mostrado que los alumnos de segundas lenguas son capaces de dar razón de su conocimiento personal sobre el aprendizaje de la segunda lengua, de su conocimiento sobre cómo abordarlo de manera más efectiva, de las

exigencias que les plantea la tarea y de la interacción permanente entre proceso personal de aprendizaje y entorno social del aula de L2.

En este sentido, estimamos que el desarrollo de investigaciones que den cuenta de la naturaleza situada del pensamiento de los alumnos (de su “cognición situada”, en terminología que emplean Oxford 1996 y Ramos Méndez 2005) ayudará a la comprensión de los procesos de aprendizaje de modo integrador y “desde dentro”, desde la perspectiva de los alumnos, que son capaces de generar y articular intuiciones valiosas sobre su propia experiencia de aprendizaje de la lengua.

De los diarios y entrevistas de las alumnas emergieron datos sobre su experiencia previa de aprendizaje de la lengua de manera diseminada a lo largo de su reflexión. El interés por conocer mejor estos datos, a fin de comprender cómo los procesos educativos previos conforman el contexto mental del aprendizaje de la segunda lengua y determinan el pensamiento de cada una de las alumnas (Ramos Méndez 2005, Tudor 2002), nos inclinó a iniciar la primera entrevista conversando con ellas sobre sus experiencias anteriores de aprendizaje. A lo largo de todo el proceso de investigación, para articular su pensamiento, las alumnas contrastaron su experiencia inmediata de aprendizaje del castellano con vivencias previas que habían condicionado su modo de abordar el aprendizaje de la lengua (la confrontación entre aprendizaje social y aprendizaje formal, en el caso de Renata; el papel otorgado a alumno y profesor, en el caso de Marina, o el estilo de aprendizaje preferido, en el caso de Ada, son algunos ejemplos).

La presencia de datos autobiográficos en relación con el aprendizaje de la lengua fue cobrando fuerza en la reflexión de las alumnas, a medida que avanzaba la investigación (en los casos de Renata y Marina, sobre todo), de modo que la investigadora mantuvo con estas alumnas una entrevista etnográfica retrospectiva para precisar o reforzar algunos datos. Las experiencias previas de aprendizaje ayudaron de forma significativa, por tanto, a la comprensión del pensamiento de las estudiantes sobre su proceso de aprendizaje. La experiencia reportada por esta investigación nos permite sugerir que si buscamos tener una comprensión profunda y ajustada del pensamiento de los aprendientes de segundas lenguas, lo más adecuado será incluir en futuros estudios sobre ideaciones de alumnos la exploración de sus autobiografías de aprendizaje de la lengua.

La interacción entre el desarrollo de la investigación y los procesos personales de aprendizaje de cada alumna en el contexto ordinario en el que tiene lugar la experiencia de aprendizaje convirtió el proceso de investigación en un permanente desafío a las concepciones previas de la investigadora y a sus planes iniciales. La adaptación del proceso de investigación a los datos investigados nos indujo a identificar el carácter heurístico de la investigación etnográfica y a reconocerla como una empresa “inherentemente insegura” (van Lier 1990: 41), a aprender de los aciertos y de los fracasos, a convertir los desafíos del proceso de investigación en una búsqueda continua del punto de vista de las alumnas estudiadas y a convertir en objeto de investigación las irregularidades propias de un proceso desarrollado en su entorno natural, algo



que, de otro modo, hubiéramos podido considerar puntos ciegos de la investigación.

Una vez referidos algunos de los aspectos relevantes del proceso de interacción entre instrumentos aplicados y generación de datos, pasamos a comentar algunos rasgos específicos del proceso de investigación en referencia a los diarios de aprendizaje de las alumnas.

Hemos hecho alusión, más arriba, a algunas de las utilidades del diario de aprendizaje, entre ellas que permite acceder a los datos subjetivos del alumno y, por tanto, ayuda a centrar en él la investigación. Además, el diario fue el instrumento que proporcionó a las alumnas los datos introspectivos básicos sobre los que ejercer la autorreflexión y el medio más inmediato para participar de forma activa en la investigación. La reflexión que llevaron a cabo las alumnas, a partir de la escritura de sus diarios, las familiarizó con el proceso de autorregulación de su aprendizaje de la segunda lengua (Wenden 1991, 1998), de modo que a través del diario se integraron los procesos de aprendizaje e investigación.

El grupo de aprendizaje investigado estaba formado por diecisiete alumnas y tres alumnos: sólo siete alumnas de decantaron por la opción del diario de aprendizaje. Este dato es significativo, puesto que puede ser indicio de la falta de atractivo que tiene para los chicos escribir un diario o bien de que es un hábito tradicionalmente asociado a lo femenino (Ramos Méndez 2005). Nuestra investigación confirma esta tendencia señalada por Ramos Méndez. Compartimos con esta autora su estimación de que en la medida en que se revalide la dificultad para que los aprendientes varones se impliquen en investigaciones que supongan la recogida de datos introspectivos a través de diarios, habrá que poner en cuestión la adecuación del diario como instrumento de investigación de los procesos de aprendientes masculinos o, de otro modo, si su uso discrimina la selección de aprendientes a favor de estudiantes del género femenino. De ser así, en futuras investigaciones habrá que contemplar el diseño de instrumentos de investigación que nos permitan acceder a los aspectos subjetivos del aprendizaje de aprendientes masculinos, de modo que tengamos acceso a una visión más integral de estos procesos.

En este sentido, conviene estar atentos al desarrollo que los weblogs iniciaron a mediados de los noventa como formas de documento personal online, como "genuina expresión de las 'tecnologías del yo'", en expresión de Orihuela (2006:39). Puede que si los alumnos varones ven asociada la aplicación de nuevas tecnologías al proceso de escritura sobre los aspectos internos del aprendizaje, se animen más fácilmente a hacerlo. Nos parece de sumo interés seguir indagando en este aspecto que puede ayudar a comprender mejor los procesos de enseñanza-aprendizaje y a innovar en los diseños de la investigación.

Las alumnas escribieron sus diarios en la lengua meta porque se lo permitía su nivel de competencia y lo asumieron como una oportunidad de práctica que les beneficiaba, sabiendo que no iban a ser objeto de corrección. No se trataba de hacer un ejercicio de estilo, su funcionalidad reside en haber proporcionado

información precisa sobre el pensamiento de las aprendientes acerca de su proceso de aprendizaje, en que las alumnas fueron capaces de establecer en su reflexión vínculos entre interpretaciones y acontecimientos de aprendizaje (Bailey y Ochsner 1983), en ocasiones, con gran sinceridad.

Los diarios son muy diferentes, no todas las aprendientes tenían el mismo tipo de conciencia metacognitiva. Algunas alumnas por su edad y formación disponían de recursos conceptuales más elaborados para formular su subjetividad que otras. En general, los diarios reflejan la diversidad de estilos personales y, por tanto, la variedad en las formas de expresión, en los acontecimientos seleccionados para ser analizados en el diario y en las significativas omisiones de algunos temas.

Las pautas que las alumnas recibieron para poner en marcha los diarios tenían como objetivo orientar, sin pretender condicionar el desarrollo de sus discursos. Cuidamos en todo momento crear un clima de libertad en el que hubiese un mínimo control durante el proceso de escritura. Las estudiantes tenían conocimiento de que sólo entregarían a la investigadora la que considerasen versión pública del diario. Para no ser intrusivos, el único contacto de control y apoyo lo hicimos a las dos semanas de que las estudiantes acometiesen la tarea, a fin de saber si tenían alguna dificultad para llevar a cabo la tarea y si estaban escribiendo sobre temas relacionados con su aprendizaje. La investigadora en esta sesión entregó a las alumnas fragmentos de un diario de aprendizaje escrito por un aprendiente de segundas lenguas, de modo que dispusiesen de un modelo y, en caso de ser necesario, pudiesen vencer más fácilmente el temor inicial ante una tarea nueva para ellas.

La profesora, a su vez, escribió un diario sobre su tarea docente de forma paralela al diario realizado por las alumnas. Su diario es extenso y rico en detalles y la autora lo escribió olvidando la funcionalidad investigadora del mismo e implicándose como profesora. Debido a sus responsabilidades profesionales, la profesora escribió retrospectivamente sobre las cuatro primeras sesiones de clase, aportando en el informe que redactó datos suficientes para suplir esta limitación. Siguiendo las premisas formuladas por Long (1980), escribió en sus anotaciones sobre lo que observaba y experimentaba, incluyendo su interpretación de los acontecimientos del aula. La investigadora ha tenido en cuenta en todo momento las anotaciones de la profesora como fuente que ha enriquecido el análisis e interpretación de los datos "desde dentro", desde la perspectiva de uno de los agentes del proceso de aprendizaje e investigación. Su diario ha funcionado como notas de campo para la investigación.

Como se ha indicado en distintas ocasiones, los temas emergidos de los diarios fueron el punto de partida de los temas y preguntas de las entrevistas. Ateniéndonos a las características de la entrevista semiestructurada, propusimos los temas mediante preguntas abiertas (Fontana y Frey 1994) que permitiesen a las estudiantes expresar su pensamiento con sus propias palabras y conceptos, como en una conversación, sin perder la referencia de que esa conversación tenía un propósito (Burgess 1984b). Para elaborar la guía de preguntas nos resultaron de gran utilidad las sugerencias de Kvale

(1996). Nos atuvimos a una doble formulación de las preguntas, la primera orientada a la investigación y la segunda a la interacción, con el fin de plantear a las alumnas preguntas que fuesen relevantes para la obtención de conocimiento, pero que a su vez facilitasen la interacción.

Pusimos sumo cuidado en que las preguntas no apareciesen directamente vinculadas al tema del diario que las había inspirado, de esta manera la aprendiente podía decidir libremente el devenir de su discurso y, en su caso, confirmar o contradecir con más autenticidad lo que había expresado previamente en sus anotaciones. Lo más frecuente fue que en la entrevista volvieran a salir los temas y valoraciones que habían aparecido en el diario, enriquecidos esta vez a través de la interacción. Los datos que proporcionaron las alumnas, con las variaciones propias de sus estilos personales y de su mayor o menor fluidez verbal, fueron datos relevantes para la investigación.

Uno de los criterios de calidad en la formulación de las preguntas del investigador en las entrevistas es la brevedad y en las respuestas del interlocutor, su espontaneidad (Kvale 1996). Sin embargo, en algunas ocasiones, no dudamos en hacer preguntas de cierta extensión o en formularlas de diferentes modos, con objeto de dar tiempo a la necesaria interiorización antes de hablar en una segunda lengua sobre un tema del aprendizaje sobre el que las alumnas reflexionaban, quizá, por primera vez. Consideramos que esta flexibilidad forma parte del carácter abierto de la entrevista semiestructurada.

El desarrollo de las entrevistas puso de manifiesto que la investigación etnográfica es un proceso de descubrimiento y aprendizaje. Así lo vimos al intentar aplicar un segundo criterio de calidad, el de seguimiento y clarificación de los temas a lo largo de la propia entrevista (Kvale 1996), para cuyo desarrollo vimos esencial, desde nuestra experiencia personal, que el investigador se sienta relajado y libre de la presión del tiempo, por ejemplo, por lo que estimamos esencial cuidar el espacio del entrevistado y también el del entrevistador, de modo que se garantice la máxima calidad de escucha y seguimiento. Conforme las entrevistas se fueron sucediendo, éstas fueron respondiendo de modo más consistente a un tercer criterio de calidad, que el investigador vaya dejando verificadas sus interpretaciones a lo largo de la entrevista, mientras la grabadora está en marcha. Si bien, dar cumplimiento a este último criterio es tanto como hacer la entrevista ideal (Kvale 1996).

La entrevista, en cuanto observación participante (Spradley 1979), nos dio acceso a una relación directa e interpersonal con las alumnas. En su desarrollo pudimos observar el cómo del discurso de las alumnas en su dimensión no verbal. Pudimos ver sus ojos, sus movimientos corporales, el recurso a la gestualidad de sus manos para visualizar y completar el significado de su discurso verbal, pudimos captar los matices de su voz, en suma, descubrir de manera directa y presencial su visión del proceso de aprendizaje. A través de esta interacción, supimos si las preguntas exigían de las alumnas interiorización para poder responderlas, si las estudiantes se sentían más o menos libres o si una pregunta les producía tensión y debíamos reformularla o

reconducirla, por enumerar sólo algunos aspectos no verbales de la interacción.

En el transcurso de las entrevistas, pudimos observar, asimismo, comportamientos de las alumnas que contrastaban con los que adoptaban en clase y describían en su reflexión. Así, algunas estudiantes que desarrollaban una gran fluidez verbal en sus entrevistas, adoptaban en clase una actitud reservada y expresaban en su diario su temor ante la interacción oral. Es decir, las entrevistas, como observación participante, nos proporcionaron información sobre el conocimiento no explícito de las alumnas (Bloch 1998). Las notas que la entrevistadora tomó acabada la interacción dieron razón de estos aspectos no explicitados verbalmente y que la investigadora tuvo en cuenta cuando los consideró de relevancia para la comprensión del pensamiento de las estudiantes.

Cuidamos la dimensión que las entrevistas tienen de encuentro social (Holstein y Gubrium 1997) y, siguiendo las sugerencias de Kvale (1996), intentamos crear una situación positiva, de manera que, tanto antes de iniciar la entrevista como después de acabada la misma, dedicamos un espacio para introducir y cerrar el encuentro y durante el mismo adoptamos una actitud de apertura y aprendizaje (Spradley 1979). Creemos que esta postura contribuía a borrar, en alguna medida, la inevitable asimetría de papeles entre persona entrevistada y entrevistadora.

Las alumnas reconocieron en el entorno de las entrevistas un medio para reformular y comprender aspectos de su proceso de aprendizaje que, de otro modo, hubieran permanecido oscuros o para expresarse verbalmente con libertad. Estos efectos no son ajenos a la función catártica y pedagógica que se atribuye a la entrevista (Byram 1996). Consideramos, por tanto, de inestimable valor, a la hora de abordar la entrevista etnográfica, la atención a los aspectos sociales que dan calidad a la interacción en función de las metas propuestas, puesto que nuestra experiencia confirma que fue uno de los instrumentos de la investigación que contribuyó activamente a la autonomía de las estudiantes.

Como se ha avanzado al inicio de este apartado, las entrevistas respondieron a diferentes fines. La primera tuvo como finalidad cuidar el primer contacto, a fin de garantizar la implicación motivada en el proceso, y conversar sobre las experiencias previas de aprendizaje de la lengua. La segunda entrevista cumplió el objetivo de dar razón, con más perspectiva que la primera, de los aspectos que se iban manifestando como relevantes en la experiencia de aprendizaje de las alumnas.

La entrevista final de semestre se centró en el análisis que las alumnas habían realizado de su propio diario de aprendizaje para proponer los aspectos relevantes de la experiencia desde su propia perspectiva, en coherencia con el enfoque émico que había guiado todo el proceso. Las estudiantes hicieron este análisis interpretativo siguiendo las instrucciones de Bailey y Ochsner (1983) y Bailey (1990) y mostraron conocimiento y control de su propio proceso, aportando datos coherentes con el conjunto de la experiencia y apropiados para los fines de la investigación. Incluso las contradicciones que afloraron en

sus datos, encajaban con las visiones manifestadas sobre su proceso de aprendizaje. Fue un ejercicio de colaboración en la investigación que permitió a las estudiantes contribuir formalmente a la negociación de los significados y a su verificación (Gil, García i Rodríguez 1995).

Con algunas estudiantes realizamos entrevistas en el segundo semestre académico y con otras, algunos meses después del curso. Estas entrevistas tuvieron por objetivo recabar conocimiento sobre cuestiones que emergían en los datos, de interés para la investigación, y que requerían una exploración más detallada para profundizar en la comprensión de las mismas.

Una de las entrevistas retrospectivas se realizó por correo electrónico, puesto que era el único medio de contacto con una de las estudiantes, que ya había vuelto a su país de origen. Esta estudiante había realizado las tres entrevistas previas en presencia. Fue un medio que nos permitió obtener datos significativos sobre el tema. Sin embargo, este modelo de entrevista no es comparable con el que se atiene a las características descritas en este estudio. Aunque es un instrumento versátil y práctico, que nos resultó sumamente útil para cubrir las necesidades planteadas, el tipo de interacción que promueve es de otro rango. En el futuro, será necesario profundizar en el conocimiento de este instrumento para su aplicación en estudios etnográficos.

En referencia al tratamiento del anonimato de las participantes en la investigación, los nombres adoptados están falseados y se ha retirado cualquier dato de diario o entrevistas o de su biografía que pudiera dar lugar a su reconocimiento. A la hora de transcribir diarios y entrevistas, nos planteamos la conveniencia o no de corregir algunos de sus errores pensando en que su presencia podría herir la sensibilidad de las aprendientes. Sin embargo, en diálogo con otros investigadores y teniendo en cuenta que el anonimato está salvaguardado, vimos más coherente con los principios de la investigación y con los principios del enfoque pedagógico adoptado en el aula en la que las alumnas investigadas desarrollaron su proceso de aprendizaje dejar plasmado su discurso natural, salvo en el caso de que un error interfiriera en la comprensión. Este planteamiento es prueba de que la dimensión ética afecta a todas las decisiones del proceso de investigación etnográfica (Burgess 1998, Fontana y Frey 1994, Kvale 1996).

*Discursos y género*

Antes de concluir esta reflexión sobre los procesos de la investigación, nos parece interesante considerar algunas ideas relacionadas con las diferencias entre los discursos desarrollados por estudiantes masculinos o femeninos. Aunque nosotros no podemos comparar los discursos de las aprendientes femeninas con los que previsiblemente hubieran desarrollado aprendientes varones en las mismas circunstancias de investigación y siguiendo las mismas instrucciones, sin embargo, remitiéndonos al estudio de Ramos Méndez (2005) y a nuestra propia experiencia, cuando hemos recabado información introspectiva de aprendientes masculinos, podemos observar tendencias que corroboran o matizan en algún sentido las intuiciones de esta investigadora. Al comparar los discursos desarrollados en sus entrevistas por los profesores que participaron en la investigación, Ramos Méndez (2005) detectó que mientras la profesora

investigada se implicaba personalmente en su modo de abordar la entrevista, con presencia del factor emocional y afectivo, los profesores desarrollaron un discurso más profesionalizador. La autora estima, de acuerdo con los trabajos desarrollados por Tannen (1994), que desde la diferencia de género podría explicarse la implicación personal de la profesora como característica de la tendencia femenina a enfocar los temas desde la propia perspectiva y experiencia personal.

Los resultados de nuestra investigación nos permiten constatar la tendencia indicada por Ramos Méndez (2005) en lo referente a la implicación de los factores emocionales y afectivos en el discurso de las aprendientes femeninas. Pero de manera desigual, según los estilos personales de cada una, puesto que en los discursos de las alumnas de orientación más cognitiva apenas hay presencia de lo emocional ni en sus diarios ni en sus entrevistas, si bien todas ellas, sin excepción, destacaron como esencial en la experiencia de aprendizaje la atmósfera afectiva del aula de L2, aspecto que según Ramos Méndez, que también investigó experiencias de aprendientes femeninas, parece ser una preocupación que atañe más a las mujeres, alumnas y profesoras.

De acuerdo con algunas de nuestras investigaciones, que no forman parte del presente corpus de datos, podemos corroborar que incluso cuando los aprendientes masculinos se han implicado en la realización de diario y entrevistas, aportando discursos ricos en detalles y, por tanto, relevantes para la investigación (pocas veces), se han centrado en los aspectos cognitivos de su aprendizaje (Angelo, E. 1ª 30-11-01, transcripción disponible en poder de la investigadora). Hasta el presente, nuestros resultados parecen confirmar, por tanto, esta tendencia. (Al discutir más adelante el tema de la atmósfera del aula se retoma esta idea).

***Pensamiento de los alumnos en relación con su proceso de aprendizaje de L2***

A continuación vamos a centrar esta discusión en los temas que articulan el pensamiento de las alumnas sobre su experiencia de aprendizaje. Las estudiantes expresan su pensamiento como proceso dinámico a través de temas que hacen referencia, de modo general, a cómo comprenden y desarrollan su proceso de aprendizaje de la segunda lengua en relación con sus experiencias previas, con los contenidos del curso que para ellas son más significativos como objeto de reflexión, con su percepción del entorno social de la clase de lengua como experiencia subjetiva y con el papel desempeñado por su actitud reflexiva en el desarrollo de sus competencias de aprendizaje.

Hemos hecho referencia anteriormente en esta investigación (en páginas previas de este mismo capítulo y en el capítulo dedicado a los procesos de la investigación, apartado 4.5) a que las alumnas llevaron a cabo un proceso de reflexión sobre su experiencia de aprendizaje no guiado, de modo que una primera criba de los temas que organizan su pensamiento obedece a su libertad para elegir sobre qué reflexionar. Los temas que serán objeto de discusión surgen de los discursos de las alumnas de acuerdo con la significatividad que les otorgan en su proceso de aprendizaje de la segunda

lengua, ya sea en términos de la frecuencia con que los convierten en meta de su reflexión, ya sea por su relevancia. En las entrevistas, las alumnas refrendan, generalmente, los temas que emergen en primera instancia del diario de aprendizaje, pero al mismo tiempo, se sirven de ese espacio de reflexión para poner en primer plano aspectos de su proceso de aprendizaje que podrían no haber recibido por parte de la investigación la atención que a ellas les merecen en la evaluación final del proceso (son aspectos temáticos relevantes o muy relevantes, por tanto).

Hay un tema, el de la experiencia previa de aprendizaje, propuesto como tema de reflexión por la investigadora en la primera entrevista por su relevancia para comprender el pensamiento de las alumnas sobre el aprendizaje de la lengua. El tema también es aludido, de forma explícita o implícita, cuando las alumnas escriben su diario de aprendizaje o, en otras ocasiones, a lo largo de las entrevistas. La información que aportan las estudiantes sobre sus experiencias previas es desigual; de acuerdo con sus diferencias individuales y circunstancias aportan mayor o menor cantidad de datos. Sin embargo, en todos los casos la información es significativa para explicar el pensamiento que desarrollan las alumnas respecto a su experiencia de aprendizaje en la clase de L2.

De los temas tratados por las alumnas en sus diarios de aprendizaje, el más frecuentemente aludido por ellas, con diferencia respecto a todos los demás es la interacción oral. (Al discutir más adelante el pensamiento de las alumnas sobre sus conocimientos orales, hacemos referencia a la autoselección que hacen las estudiantes de la destreza oral como objeto de su reflexión). La gramática, un tema que interesa mucho a las alumnas y al que conceden mucha importancia, por motivos distintos, en referencia a sus experiencias anteriores de aprendizaje de la lengua, aunque de presencia muy significativa, no es nombrado con la frecuencia con que nombran el tema anterior. La atención a los conocimientos léxicos aparece entrelazada en la reflexión de las estudiantes junto al tema de la gramática y podemos clasificarla en el grupo de los aspectos muy relevantes por la valoración altamente positiva que les merece el aprendizaje significativo del léxico.

Las alumnas reflexionan sobre aspectos personales relacionados con la ansiedad y la motivación a través de todos los temas, pero las tareas de gramática generan en las estudiantes experiencias de ansiedad y motivación que tienen mucha entidad en relación con el tema que las suscita y que nos aportan información valiosa sobre cómo las alumnas aprenden mejor los conocimientos metalingüísticos. En relación con los aspectos formales de la lengua, aparece el tema del tratamiento dado al error, que en la reflexión de las estudiantes cobra especial relieve en referencia a la expresión oral. En torno a este tema, las estudiantes expresan sus creencias sobre las correcciones como uno de los procedimientos más provechosos para incentivar su percepción de progreso en el aprendizaje de la lengua y consideran el tratamiento dado al error entre los componentes del proceso de aprendizaje más sensibles a la integración didáctica de los aspectos sociales y afectivos.

En relación con este último aspecto, podemos decir que la atención al entorno afectivo del aula de L2 atraviesa todos los temas sobre los que reflexionan las alumnas, no sólo el tema del error. De modo general, otorgan mucha importancia en su discurso a la percepción positiva del entorno social del aula y captan la interrelación entre los papeles de profesor y alumnos, la contribución de éstos a la creación de una atmósfera afectiva propicia para el aprendizaje y la aportación de las estructuras de participación para fomentar el aprendizaje a través de la interacción. Por tanto, la pluralidad de papeles de profesor y alumno, la atmósfera afectiva y las estructuras sociales del aula son temas objeto de esta discusión.

Cuando la reflexión de las alumnas se centra en actividades que implican la intervención del grupo clase, emerge otro tema, estrechamente relacionado con los anteriores, de gran interés para ellas y al que dedican un amplio espacio en su discurso, se trata de la interacción de las visiones divergentes que tienen las alumnas sobre el proceso de aprendizaje y la acomodación de los procesos personales de aprendizaje a las dinámicas del aula como cultura.

El proceso reflexivo que promueve la investigación estimula en las estudiantes la actitud crítica hacia su propio aprendizaje y se convierte en sí mismo en tema de reflexión que ellas vinculan con su percepción de progreso. El tema de la reflexión y metacognición de las alumnas está entre el grupo de temas que podemos clasificar como significativos por su relevancia.

En una investigación sobre procesos de aprendizaje de la segunda lengua que se prolonga a lo largo de un curso académico no es de extrañar que el pensamiento de las estudiantes y sus creencias experimenten alguna reconsideración o cambio, de ahí que esta evolución pueda constituirse, como de hecho ocurre, en tema específico de reflexión para las estudiantes y, por tanto, en tema de discusión. Aunque dedicamos un tema específico a debatir el sentido del cambio en el pensamiento de las alumnas, este aspecto también está presente de forma diseminada a través de los demás temas.

Por último, la construcción procesual y dinámica que hacen las alumnas de su pensamiento deja su huella a lo largo de toda su reflexión en la organización que adoptan sus discursos y aporta conocimiento sobre la naturaleza fluctuante de sus ideaciones acerca del aprendizaje de la lengua, dando lugar a otro tema que será el que dé paso al cierre de este capítulo.

En resumen, los temas que abordamos en esta discusión son los siguientes: las experiencias previas de aprendizaje de la lengua; los conocimientos orales; la reflexión metalingüística de los alumnos; su reflexión sobre el tratamiento del error; las percepciones de ansiedad y motivación en las experiencias personales de los alumnos; la percepción del entorno social en el aula de L2 y, en relación con dicha percepción, emergen en el discurso de los alumnos otros temas vinculados con sus percepciones sobre la pluralidad de papeles de profesor y alumnos, sobre la atmósfera afectiva del aula y la motivación, sobre las estructuras sociales de participación y sobre la interacción.



Otros temas tratados son la reflexión y metacognición de los alumnos en torno a su proceso de aprendizaje, la percepción de cambio en el pensamiento de los alumnos, en relación con el desarrollo de sus competencias como aprendientes; y un último tema es la naturaleza fluctuante del pensamiento de los alumnos de segundas lenguas. Cerramos esta discusión con una breve referencia final a tres ejes principales que estructuran el pensamiento de las alumnas objeto de investigación: su actitud reflexiva, el desarrollo de sus competencias orientadas al aprendizaje y su percepción del entorno social del aula de L2.

*Pensamiento de los alumnos sobre su experiencia previa de aprendizaje de L2*

En relación con las experiencias previas de aprendizaje de la segunda lengua, los resultados de nuestro estudio confirman la influencia de las vivencias anteriores de aprendizaje de la lengua en la articulación que hacen las alumnas de su experiencia presente y, por tanto, su potencialidad para ayudarnos a entenderla y a explicarla desde sus diferencias individuales, desde sus procesos de socialización y aprendizaje previo de la lengua y desde sus sistemas de valores y creencias (Ramos Méndez 2005, Tudor 2001).

Entre los aspectos de las biografías de aprendizaje de las estudiantes que se revelan como condicionantes de su modo de abordar el aprendizaje en la experiencia inmediata, están sus percepciones y concepciones sobre el papel y la naturaleza de la gramática, referencia esencial en la reflexión de todas las estudiantes, como tendremos ocasión de discutir; los papeles de alumno y profesor, las relaciones interpersonales con los compañeros, las experiencias negativas de aprendizaje de otras lenguas segundas (como es el caso del aprendizaje del inglés para Marina), las vivencias positivas de anteriores aprendizajes (el recuerdo del colegio o la experiencia de aprendizaje “alternativo” con la que Ada compara la experiencia presente), así como concepciones muy arraigadas sobre el aprendizaje que se constituyen en la base sobre la que las aprendientes articulan, en referencia a sus experiencias previas, los diferentes aspectos de su proceso de aprendizaje en el curso regular de L2.

Son dimensiones del aprendizaje de la segunda lengua que emergen y conforman el pensamiento desarrollado por las estudiantes a lo largo del proceso de investigación. Por consiguiente, el sentido de su influencia se hace más explícito a medida que son discutidos los diferentes temas.

Las alumnas articulan su pensamiento comparando la experiencia presente con expectativas sobre el aprendizaje de la lengua generadas en el ámbito de su primera escolarización (así lo hace Ada), en la etapa de secundaria y en la universitaria (a la que se remiten Ada y Marina), en la experiencia de aprendizaje social (determinante en las concepciones que Renata expresa sobre el aprendizaje de la lengua) y en etapas clave de sus procesos educativos previos (Cortazzi 1990), que sin llegar a explicitar su procedencia exacta (ya sea en el ámbito familiar, en la educación formal o en el entorno sociocultural), se manifiestan en concepciones muy arraigadas sobre el aprendizaje en general y sobre el aprendizaje de la segunda lengua en particular: la creencia en el valor del aprendizaje en sí mismo como principio

motivador de la experiencia de aprendizaje de Marina, por ejemplo, o la acusada percepción de Renata sobre el valor del conocimiento de la gramática explícita en detrimento de sus conocimientos implícitos previos).

Nuestros resultados nos permiten revalidar, por tanto, el papel esencial que desempeñan la socialización y las experiencias anteriores de aprendizaje en el modo en que los alumnos perciben los procesos de aprendizaje de la L2 (Navarro, Luzón y Villanueva 1997; Ramos Méndez 2005, Tudor 1998). Esta influencia se traduce en la práctica, de acuerdo con nuestros propios resultados, en el tipo de estrategias o medidas que adoptan los estudiantes para facilitar y autorregular su aprendizaje (recordemos, por ejemplo, el comportamiento silencioso de Ada durante el primer semestre para salvaguardar su imagen previa como aprendiente, la planificación que hace Renata del estudio de la gramática o el recurso de Marina a la semejanza entre castellano e italiano, algo que no pudo hacer en su experiencia previa con el inglés), en los temores que reavivan ante determinadas dificultades del aprendizaje de la lengua (como es el caso de Marina, que proyecta en el aprendizaje del E/L2 en el curso regular su dificultad, experimentada en el aprendizaje previo del inglés, para adquirir y aplicar nuevos contenidos), en el descubrimiento o reafirmación del mejor modo de aprender la lengua (el “aprendizaje como juego”, en formulación de Ada, el aprendizaje que “no pesa” porque “aprendes sin darte cuenta” en palabras de Marina, o el aprendizaje que no “separa” gramática e interacción oral, de acuerdo con el discurso de Renata), así como también en las actitudes del profesor que valoran positivamente, ya sea como profesional o como persona, y en el papel que le atribuyen.

*Pensamiento  
de los alumnos sobre  
conocimientos orales*

Empezamos por referirnos a un aspecto de presencia muy significativa, cuantitativa y cualitativamente, en el pensamiento que las alumnas articulan respecto a su proceso de aprendizaje en el curso de español, se trata de sus conocimientos orales. Consideramos que es significativo en referencia a la programación general del curso y en referencia al discurso articulado por las estudiantes a lo largo de la investigación. El curso seguido por estas estudiantes dispone a los alumnos (a un grupo potencialmente significativo de los estudiantes que conforman el grupo) para superar al final del periodo académico (en mayo) el nivel superior del DELE (sin que esta fuese una meta específica de un curso de carácter general). La programación del curso por tareas atiende a la integración de las cuatro destrezas y las tareas finales responden a los intereses de un grupo de estudiantes universitarios de nivel avanzado-superior que desea desarrollar su competencia tanto en las destrezas receptivas, escritas y orales, como en las productivas, escritas y orales.

Por otro lado, aun cuando las alumnas en el curso de L2 desarrollan un intenso trabajo en otras áreas (expresión escrita, comprensión lectora o audición de textos), son los conocimientos orales, que las estudiantes conceptualizan como “hablar”, los que generan en torno a sí el mayor número de referencias temáticas en la reflexión de todas las estudiantes. Más adelante, al discutir los temas relacionados con el grupo y la interacción, se tratan con más detalle las

implicaciones y derivaciones que tiene para el aprendizaje de las alumnas el acto de comunicación en el aula de lengua, que aquí discutimos como destreza.

De acuerdo con los resultados de nuestra investigación, esta destreza lingüística centra la atención reflexiva de las alumnas muy por encima de las demás. Su presencia recorre la práctica totalidad del discurso de las aprendientes y en todos los casos hay un tema de referencia en torno al cual conceptualizan con sus propios términos qué entienden por comunicación verbal, qué es para ellas “hablar” en esta experiencia de aprendizaje de la lengua.

Todas las estudiantes expresan su percepción positiva del enfoque comunicativo en el aprendizaje de la lengua. Marina critica por su orientación instrumental el modelo de aprendizaje centrado en la enseñanza, experimentado en su experiencia universitaria previa, cuyo fin es superar los exámenes de gramática o de literatura, mientras que valora muy positivamente el enfoque de aprendizaje adoptado en el curso regular de L2, que se propone como meta el aprendizaje “en sí mismo” o “comunicar” (E. Final, 23-2-01), en expresión de Marina.

Las alumnas caracterizan intuitivamente la interacción oral significativa según los principios de la enseñanza comunicativa. En la reflexión de las alumnas, los conocimientos orales en el aula de español adquieren sentido como núcleo de un conjunto integrado de contenidos y destrezas con los que conforma una enseñanza efectiva, centrada en “hablar de cosas significativas” (palabras que adoptamos del discurso de Renata). Para las alumnas, “hablar” en la clase de L2 es significativo porque pueden intercambiar ideas, percepciones, sentimientos y opiniones en torno a temas que expresan sus intereses y vivencias.

Las alumnas despliegan estrategias receptivas de aprendizaje y compensación que desarrollan su dominio de los conocimientos orales, con ellas ponen de relieve el valor que conceden al aprendizaje de la segunda lengua a través de la interacción oral (como refleja el discurso de Ada, E. Final 22-3-01).

Nuestros resultados nos permiten afirmar que las estudiantes tienen una percepción integral de la interacción en la lengua meta como espacio de práctica para afianzar el dominio de sus habilidades lingüísticas y, a la vez, como instrumento para intercambiar ideas y desarrollar la comunicación intercultural (Ada tiene una conciencia muy clara de que la comunicación es en sí misma aprendizaje, E. 2-4-01). Perciben la lengua meta como instrumento de cohesión y vinculan la interacción oral con el proceso de cohesión del grupo (Renata, E. 2ª, 1-12-00; Marina E. 2ª, 19-1-01; Ada E. Final, 22-3-01).

Todas las alumnas destacan como la experiencia más significativa de la comunicación en su proceso de aprendizaje la interacción oral en torno a tres componentes: las relaciones interpersonales, el intercambio de experiencias y puntos de vista sobre temas interesantes, muy variados, y poder llevarla a cabo en la lengua meta. Tanto Ada como Renata formulan en su reflexión que la

única diferencia con su experiencia de comunicación en su primera lengua es que en clase lo hacen “en otra lengua” (E. 5-12-01, es la expresión de Renata). También para Marina la comunicación oral en la clase de L2 la representa estar junto a los compañeros “hablando de algo” (E. 2ª, 19-1-01). Para Colette el rasgo específico de la clase de L2 es la comunicación (E. Final, 26-1-01).

El pensamiento que expresan las alumnas en referencia a lo que es relevante y efectivo para ellas en la interacción oral, es coherente con los principios de la teoría de la comunicación. En estrecha relación con la teoría de los esquemas, la información es relevante, y la comunicación se lleva a cabo con éxito, cuando tiene un efecto significativo sobre nuestras asunciones, cuando nos permite alterar nuestras estructuras de conocimiento, dándonos una representación más precisa del mundo, pero dentro de nuestro marco de conocimientos previos, de modo que no suponga una demanda excesiva (Sperber y Wilson 1986, Cook 1989). Es decir, la información relevante, significativa, se añade a nuestra visión del mundo, indican estos autores, de manera muy sutil. La comunicación efectiva y de éxito aporta nueva información, pero lo hace en el marco de las asunciones del receptor.

Según la percepción de cada estudiante, el espacio óptimo para la interacción oral en la clase de L2 se asemeja a un grupo de aprendizaje significativo en el que los alumnos comparten sus conocimientos y experiencias en clima de flujo (Csikszentmihalyi 1997). Este es el espacio de la clase de español en el que Renata sintetiza la experiencia más apreciada al final del semestre y que contiene los ingredientes que considera esenciales, como previamente se ha indicado, en el aprendizaje de la lengua: la interacción oral con los demás alumnos a partir de temas interesantes en la lengua meta (E. Final, 6-3-01). Para otras alumnas, el espacio de la interacción es comparable a un grupo de amigos que disfruta de la interacción durante horas, sin tener conciencia del paso del tiempo. Esta es la imagen con la que Marina expresa lo que para ella significa una interacción significativa, que la estudiante describe, al igual que Renata, con los rasgos propios de la experiencia óptima o de flujo, como una experiencia de disfrute que la involucra plenamente en el presente (Marina, E. 2ª, 19-1-01). Más adelante, al tratar el tema de la atmósfera afectiva en el aula de L2, nos referimos con más detalle a la experiencia óptima de aprendizaje.

Otras estudiantes consideran que el ámbito de la interacción en el aula de segundas lenguas es semejante a un viaje que recorre las cuatro partes del mundo. Esta es la metáfora con la que Ada expresa su pensamiento respecto al espacio comunicativo en la clase de lengua (18-12-00; E. Final, 22-3-01). Para Ada, la comunicación intercultural expresa la interacción oral significativa. El intercambio entre los alumnos recrea la diversidad cultural de los diferentes países presentes en el aula o la riqueza de tonalidades que adquiere la lengua meta en el aula plurilingüe (oír hablar castellano con diferentes acentos, de acuerdo con su expresión). Estas tres metáforas con las que las estudiantes conceptualizan lo que para ellas es el entorno de la interacción en el curso regular de L2 remiten a espacios auténticos de comunicación y las tres contienen elementos que las hacen cognitivamente y afectivamente significativas.

En los tres casos, las alumnas expresan una comprensión del espacio de la comunicación oral como experiencia que tiene sentido en sí misma (Csikszentmihalyi 1997), es decir, otorgan significado personal a su aprendizaje en el presente. La visión que nos ofrecen las estudiantes, a través de estas metáforas, del entorno comunicativo del aula es expresión de sus experiencias previas, así como de sus creencias y valores personales acerca de la comunicación (Williams y Burden 1999).

Podemos afirmar, por consiguiente, que los resultados que emergen de esta investigación confirman que los aprendientes valoran como interacción oral significativa la que recrea en el aula situaciones de comunicación auténtica – según los principios descritos por Grice (1975)- en la lengua meta. Las estudiantes experimentan el acto docente como “operación comunicativa” (Llobera 1995b), el aula como espacio de comunicación “auténtica y significativa” (Ramos Méndez 2005) o como un “microcosmos” de comunicación (Nussbaum y Tusón 1996) en el que recrean y aplican en otra lengua los procesos habituales de la interacción. Tener éxito en el aprendizaje es para las alumnas (Ada, Renata y Marina) poder comunicarse en la lengua meta. En su reflexión, Renata precisa que lo importante no son los aspectos formales de la lengua, sino la capacidad para establecer contacto con los hablantes de la L2. (Renata, E. 5-12-01). En la discusión sobre el tema del pensamiento fluctuante de los alumnos, nos referimos al pensamiento contradictorio o ambiguo que articula Renata en relación con este tema.

Los resultados de este estudio ponen de relieve el sentido que tiene para las estudiantes la dimensión experiencial de la comunicación. Son resultados coherentes con los principios de la enseñanza de la L2 centrada en la comunicación, en cuyo marco destaca la visión de la enseñanza de la lengua basada en la experiencia y en los intereses del alumno (Richards y Rodgers 1998, Kohonen 1992a 1992b, Martín Peris 2000). El aprendizaje integrado de contenidos y destrezas a través de la interacción oral, en torno a temas que motivan a las aprendientes no es ajeno al objetivo que se propone este enfoque de enseñanza, que en referencia a las competencias específicas del alumno (según son descritas por el *Marco común europeo*) no es otro que el desarrollo de la competencia comunicativa (Llobera et al. 1995). Esta competencia específica es, justamente, integradora de las dimensiones gramatical, sociolingüística, discursiva, estratégica e intercultural. De acuerdo con el enfoque comunicativo, y de manera congruente con estos resultados, en el aula se llevan a cabo las actividades que permiten a los alumnos usar la lengua de manera significativa y real y el énfasis se pone en el desarrollo de las destrezas comunicativas a través de la práctica (Richards y Rodgers 1998).

Más adelante se discuten de nuevo aspectos importantes relacionados con la comunicación oral y con la experiencia de aprendizaje de las alumnas desde su perspectiva personal como aprendientes y en relación con el grupo de aprendizaje. La percepción de las alumnas sobre el valor y funcionalidad de los conocimientos orales experimenta a lo largo del proceso de aprendizaje e investigación una evolución, muy relevante en el caso de Ada, a la que nos referimos, posteriormente, al tratar el tema de los procesos de cambio en el pensamiento de los estudiantes y al referirnos al tema de la interacción.

*Reflexión  
metalingüística  
de los alumnos*

La reflexión sobre los contenidos gramaticales y léxicos, tema que discutimos a continuación, emerge en el pensamiento de las alumnas en estrecha relación con el tema anterior. Cuando Marina reflexiona sobre su experiencia previa de aprendizaje de la L2, vincula la clase de gramática a la ausencia de interrelación y de comunicación, a la actitud pasiva del alumno (E. 2ª, 19-1-01; E. Final, 23-2-01). En cambio, a lo largo de su reflexión percibe la gramática en relación al curso regular de E/L2 como instrumento de comunicación (E. 2ª, 19-1-01; E. Final, 23-2-01) y vincula los procesos de comunicación (que ella plantea en términos de interrelación, equidad y finalidad comunicativa del aprendizaje) a un modelo de enseñanza que integra la gramática como un componente más del aprendizaje (E. Final, 23-2-01).

Para las alumnas, lo esencial es el desarrollo en el aula de su competencia oral y perciben que la gramática no interrumpe el proceso de comunicación. Esta percepción que expresa el pensamiento de las alumnas sobre la gramática, de manera global, convive en su reflexión con su preocupación por los aspectos formales en relación con su capacidad y necesidad de control (en los casos de Ada y Renata en la primera parte del curso, sobre todo).

El conocimiento de la gramática explícita es uno de los aspectos que aparece en la reflexión de las estudiantes como elemento de contraste entre las experiencias anteriores y la experiencia de aprendizaje de la lengua en el curso regular de español (como se ha indicado al tratar el tema de las experiencias previas). Entre las creencias arraigadas en las experiencias anteriores, que condicionan el pensamiento de las estudiantes cuando reflexionan sobre su proceso de aprendizaje de la lengua, emerge con entidad en su reflexión la percepción de la diferencia entre el aprendizaje social y el aprendizaje formal (Renata, E. 1ª, 10-11-00, E. 5-12-01).

La experiencia previa de Renata condiciona su pensamiento en relación con su proceso de aprendizaje en el curso de L2, esencialmente, en la percepción de seguridad y dominio experimentada en el ámbito de la expresión oral - competencia adquirida en la interacción con los hablantes de la lengua meta en entornos sociales- y, por el contrario, en la percepción de ansiedad, de falta de control, debido a su desconocimiento de la gramática explícita (de las reglas, en palabras de Renata 23-10-00), cuando piensa en situaciones formales del ámbito académico que requieren elección y control de sus producciones lingüísticas.

En su reflexión, Renata atribuye a su modelo previo de aprendizaje (sin instrucción formal), como carencia o deficiencia del mismo, su desconocimiento de la gramática explícita y considera que ese itinerario es la causa de su falta de control en el entorno formal (“se quedó muy separado aprenderlo de oído y luego aprender la gramática” o “si hubiera aprendido desde el principio la gramática, controlaría mejor las cosas”, expresiones con las que Renata, se refiere a esta percepción de dificultad). Al articular su pensamiento en relación con lo que considera un aprendizaje efectivo de la segunda lengua, en

contraste con su experiencia previa de aprendizaje en contexto social, la estudiante formula la creencia de que un aprendizaje provechoso integra desde sus inicios los conocimientos explícitos de gramática y la expresión oral (E. 5-12-01). Para Renata, por tanto, la atención a los aspectos formales es una aportación básica del curso de lengua.

Esta presencia de los aspectos gramaticales respecto a su proceso concreto de aprendizaje tiene para Renata un valor cualitativo más que cuantitativo. Renata considera que la gramática es un componente más del proceso de aprendizaje, que debe integrarse dentro de un conjunto significativo de contenidos (E. 5-12-01). Sin embargo, hay dos situaciones en que su pensamiento refleja la tensión respecto a la gramática, por un lado, las tareas de reflexión sobre los aspectos formales en grupo, situaciones en que compara sus conocimientos de gramática explícita con los de compañeras, como Élodie, estudiantes de Filología, que tienen dominio de “las reglas” (E. 1ª, 10-11-00); por otro lado, cuando lleva a cabo tareas que le exigen elegir sus producciones lingüísticas o cuando en su reflexión enfrenta la posibilidad de que sean evaluados sus conocimientos de L2.

En situaciones que requieren usos formales de la lengua, Renata necesita el apoyo del “monitor”, entendido como conjunto de reglas o herramienta metalingüística, que le proporcione “una imagen *consciente* de su competencia” (Ortega 1990: 19, énfasis del autor) y le ayude a mejorar sus productos comunicativos en la L2, de acuerdo con sus propias exigencias. En relación con su experiencia previa, Renata reclama un modelo de aprendizaje de la lengua que concilie, seguimos la descripción de Ortega (1990), los procesos primarios y secundarios presentes de forma solidaria en todo acto comunicativo. Mientras que el primer tipo de procesos estimula los aspectos automáticos de la comunicación, los segundos facilitan las necesidades de planificación. Renata se siente segura en relación con el primer tipo de procesos, pero experimenta la ansiedad cuando se enfrenta a los que requieren planificación, conocimientos metalingüísticos. (Cuando se discuta específicamente el tema de la percepción de ansiedad en la experiencia de los alumnos, se dan más detalles de la experiencia de Renata sobre este aspecto).

Aunque el progreso lingüístico de Renata, se corresponde con el de una estudiante de nivel avanzado con un buen dominio de competencia, su percepción subjetiva de progreso queda vinculada en su pensamiento a la “deficiencia” para controlar sus producciones lingüísticas por su falta de conocimiento de la gramática explícita de la L2. Sus percepciones, parece que en contra de la conocida teoría de Krashen (1981), son un argumento a favor de las teorías que abundan en los beneficios del conocimiento explícito para estimular procesos de adquisición tan esenciales como los de “captación de la diferencia” (Ellis 2005: 41, Schmidt 1994), uno de los beneficios que Renata atribuye a su experiencia de aprendizaje formal (6-11-0, 20-11-00, E. 1ª, 10-11-00), en contraste con la de su aprendizaje social (E. 5-12-01). En este sentido, las investigaciones que ponen de relieve el beneficio de la enseñanza de la gramática (Long 1983, Ellis 1984) y la conveniencia de desarrollar en el aprendizaje de las segundas lenguas tanto el conocimiento explícito como el implícito (Ellis 2005) revalidan esta percepción de Renata.

Sin menoscabo del beneficio que estos procesos de atención a la forma conllevan para cualquier alumno y también para Renata (seguimos insistiendo seguidamente en ello), más adelante, tendremos ocasión de discutir que para ella el reclamo de conocer la gramática explícita responde a la necesidad subjetiva (pensada y expresada) de una estrategia de control de su aprendizaje, pero cuando se convierte en preocupación recurrente, responde también, como “revela” su pensamiento contradictorio o fluctuante, a una arraigada creencia (o concepción) sobre el valor que otorga a la gramática explícita.

El tratamiento dado a los conocimientos metalingüísticos es central para las alumnas en su proceso de aprendizaje de la lengua y a ese tratamiento remiten lo más relevante y la aportación más importante de la experiencia de aprendizaje de la L2 (casos muy evidentes a este respecto son los de Marina, Renata y Claude). El discurso de las alumnas contrapone dos modelos de enseñanza, a partir del tratamiento dado a los conocimientos metalingüísticos: sus críticas se dirigen al modelo de clase “académica”, experimentado en sus experiencias previas en el ámbito universitario (aparece en las biografías de aprendizaje de Marina, Aurore y Ada) y en otros grupos de español (a través de la interacción con otros compañeros, como refiere Marina), porque responde a una visión abstracta de la lengua, cuyo eje es la descripción de los elementos lingüísticos y sus combinaciones, pone el énfasis en los contenidos, prima la corrección lingüística y no integra los aspectos teóricos y formales de la lengua en los procesos de comunicación en los que cobran su pleno sentido.

Nuestra investigación da cuenta de la falta de lógica que las estudiantes perciben en este enfoque, que no enseña a “usar” la lengua, cuando lo que pretenden es el aprendizaje de la misma como hablantes competentes, no como lingüistas. De acuerdo con el discurso de Marina, este enfoque de la enseñanza se basa en el estudio de tipologías, en la utilización de tecnicismos que no implican “saber usar” y sigue una “organización estructural”, carente de sentido para universitarios de especialidades ajenas a la Filología, cuyo objetivo es aprender a comunicar en la lengua meta (Marina, E. Final, 23-2-01). A estas valoraciones de Marina se unen las de Ada y Aurore que evalúan como ineficaces y carentes de interés las clases de L2 centradas en el método de gramática-traducción.

En su reflexión, las estudiantes asocian con este modelo de clase, centrado en la lengua, la ausencia de interrelación e interacción, las relaciones de competitividad entre los alumnos sin referencia al grupo, la centralidad del papel del profesor y la pasividad del alumno, la inseguridad y la experiencia de ansiedad (Marina, E. 2ª, 19-1-01; Ada, E. 1ª 22-1-01).

En cambio, las alumnas valoran positivamente el modelo de clase comunicativa, que adopta la perspectiva de la pragmática en la enseñanza de la lengua, que parte de su uso contextualizado y que integra la gramática como un componente más de un conjunto significativo de contenidos y destrezas (el discurso de Renata y Marina describe con precisión intuitiva los presupuestos del enfoque comunicativo). De acuerdo con la reflexión de las alumnas, este



modelo de clase propicia la interrelación con los compañeros, las relaciones de igualdad y el desarrollo personal de las alumnas (“he logrado relacionarme muy bien”, expresa Marina o también “he crecido, he madurado”, E. Final, 23-2-01).

Los resultados de nuestra investigación nos remiten al debate que tradicionalmente ha enfrentado la enseñanza de la lengua centrada en la gramática con la enseñanza centrada en la comunicación, según la contraposición experimentada y manifestada por las propias estudiantes. En coherencia con estas valoraciones expresadas por las alumnas, Martín Peris (1998a) subraya que el reconocimiento de la competencia comunicativa como objetivo del aprendizaje de la lengua supone la adopción de criterios basados en la eficacia comunicativa y la adecuación al contexto, a la hora de valorar la suficiencia lingüística de los alumnos.

Y en relación con los beneficios que perciben las estudiantes en la integración de enfoque comunicativo y desarrollo personal, este autor subraya que la reconsideración de la lengua meta como discurso, conlleva repercusiones didácticas de calado, que implican la integración de los procesos de aprendizaje en el mundo vivencial del aprendiente, que “necesariamente han de ir más allá de la observación y manipulación de estructuras correspondientes a los distintos niveles del sistema, y ejercitar la explotación del potencial significativo de la L2” (Martín Peris 1998a: 15).

Nuestros resultados sugieren que las alumnas experimentan como no rentable para el desarrollo de su competencia comunicativa el enfoque gramatical centrado en prácticas estructurales que les enseñan cosas sobre la lengua -“tecnicismos” y “tipologías”, dicho con sus propios términos-, pero no les enseñan a hacer cosas con la lengua -“empezar por el uso” según su expresión (así lo indica Marina, que valora por encima de todo utilizar la lengua como usuaria, “sé hacer” indica en otra ocasión, y todas las alumnas valoran positivamente la presentación contextualizada de las muestras de lengua). Estos resultados son congruentes con las consideraciones que hace Martín Peris (1998a) sobre la interpretación del conocimiento gramatical desde las aportaciones de la psicología cognitiva. El autor recalca en las experiencias docentes que ponen de manifiesto que la práctica de las formas lingüísticas sin contextualizar y sin referencia a una intencionalidad significativa, desarrolla el conocimiento declarativo de los alumnos (saber algo), pero no su conocimiento procedimental (saber hacer algo), de modo que esta práctica por sí misma no capacita al aprendiente de segundas lenguas para activar las formas lingüísticas comunicativamente, para “saber usar”.

La opción didáctica que desarrolla el conocimiento experto (saber hacer) de la lengua por parte del alumno pasa por “comunicar”. Como señala Ortega (1990) -sobre la base de las aportaciones de Bruner (1983b) a la teoría de la adquisición del lenguaje en la interacción-, el medio natural en que tiene lugar la adquisición de la competencia en una lengua es la comunicación. El proceso comunicativo contiene en sí mismo rasgos, además de los hasta aquí señalados, que explican el sentido de los resultados de esta investigación, en relación con el vínculo que establecen las alumnas en su reflexión entre

perspectiva comunicativa del aprendizaje de la lengua y experiencias de interrelación, de cooperación, de mayor seguridad y de crecimiento personal.

Porque, como subraya el mismo Ortega (1990), la comunicación se materializa siempre en forma de “actividad participativa”, que implica, en consecuencia, “negociación del sentido”, rasgo que mejor define el proceso comunicativo. Crear en el aula el espacio que estimule los procesos de comunicación y, por ende, de adquisición de la competencia lingüística y comunicativa, conlleva proponer a los aprendientes tareas que activen su capacidad de “negociación del sentido” en la lengua meta. Y el medio más natural en que este proceso se da es la conversación, por eso mismo “hablar de algo”, creando “sentido” en la interacción, comunicar, promueve necesariamente la interrelación, la interdependencia de los alumnos en los procesos de comunicación.

De modo que el enfoque comunicativo de enseñanza de la lengua, en coherencia con sus principios básicos, potencia, y debe potenciar, el aprendizaje cooperativo, pues crea las condiciones que favorecen el mismo aprendizaje y la comunicación (Johnson, Johnson y Holubec 1994, Ramos Méndez 2005) en un clima de apoyo que rebaja los niveles de ansiedad y fomenta en los aprendientes su autoestima y autoconfianza.

El hecho de que la competencia en la lengua meta se adquiera a través de la comunicación no significa, como es bien sabido, que la atención a los aspectos formales no requiera un lugar en el aprendizaje de las segundas lenguas, como las mismas alumnas expresan (véase en coherencia con estas percepciones la precisa fundamentación que hace sobre este aspecto Ortega 1998). Las estudiantes valoran la influencia positiva que tiene en su proceso de aprendizaje la atención a los conocimientos metalingüísticos en el contexto que los hace significativos y la aplicación de estrategias cognitivas para facilitar el autodescubrimiento de las reglas (Renata considera que la contextualización de la gramática dentro de un conjunto equilibrado de contenidos y destrezas caracteriza una enseñanza efectiva, E. 5-12-01; para Claude la aplicación de estrategias de autodescubrimiento de las reglas es motivadora y útil, E. 2ª 19-1-01).

Las alumnas vinculan el enfoque adoptado en el tratamiento de la gramática explícita a su motivación interna en el curso regular de L2. Para Marina, la exposición a este enfoque implica la reconsideración de su pensamiento respecto al concepto de lengua, el paso de una visión estructural o “cerrada” en el aprendizaje de la lengua, que tiene una finalidad instrumental, a otra visión “abierta”, que tiene una finalidad integradora e incluye la gramática como instrumento de comunicación (recordamos su expresión: “aquí sirve para comunicar”, “para aprender en sí mismo”, E. Final, 23-2-01). De este proceso reflexivo la alumna extrae la creencia de que el aprendizaje de la lengua, y el aprendizaje en general, puede mirarse desde múltiples perspectivas, no existe un único modo de aprender (“no hay sólo una manera de ver las cosas”, E. Final, 23-2-01).

Este tratamiento integrado de los contenidos gramaticales y léxicos activa en las aprendientes los procesos de autorregulación de su aprendizaje. Para

Claude, la contextualización de los contenidos metalingüísticos representa un descubrimiento que va a reorientar su modo de aprender en el futuro mediante procedimientos que potencian el aprendizaje significativo (“no aprender lo máximo de memoria, sino menos pero en un contexto, más asimilar y pensar”, eran sus palabras, E. Final, 2-3-01); también Aurore considera que la aportación genuina de la experiencia de aprendizaje en el curso regular de L2 es haber adquirido un “método” que piensa transferir al aprendizaje de otras lenguas (“trasladar en otros idiomas”, en su propia expresión, E. Final, 26-1-01). Las alumnas desarrollan, por tanto, su conocimiento personal como aprendientes, su conocimiento de la tarea y su conocimiento estratégico (Wenden 1991, 1998; Kohonen 1992a, 1992b) y activan destrezas cognitivas de carácter instrumental que perciben como habilidad metodológica transferible a otras circunstancias.

Estos resultados nos remiten a las investigaciones que en los últimos años propugnan el valor del conocimiento consciente para favorecer la adquisición a través de la práctica, mediante procedimientos de sensibilización lingüística (*language consciousness-raising*, según la acuñación de Sharwood Smith 1981) que conducen al autodescubrimiento de las reglas por parte de los alumnos. Estudios como los de Rutherford y Sharwood-Smith (1985) ponen de relieve el papel positivo de atraer la atención de los aprendientes hacia las propiedades formales de la lengua para desarrollar su aprendizaje. En esta misma línea, Schmidt (1990), sobre la base teórica de la psicología cognitiva, sostiene que los procesos conscientes son necesarios para el aprendizaje de la lengua, y autores como Long (1988), Ellis (1993) y Fotos (1993) dan razón de la rentabilidad de la instrucción formal para promover niveles avanzados en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Desde el ámbito de la pragmática y de la gramática cognitiva, los estudios de Alonso (2004), Castañeda (2004), Castañeda y Ortega (2001), Ortega (1988,1990, 1998) y Ruiz Campillo (1998, 2004), entre otros, son aportaciones de referencia para la enseñanza-aprendizaje de la gramática en segundas lenguas y, específicamente, en E/L2. En coherencia con el pensamiento expresado por las alumnas en relación con el tratamiento de los contenidos metalingüísticos adoptado en el curso regular de L2, estos estudios fundamentan con solidez teórica y pedagógica el sentido de la gramática como “instrumento de comunicación”, ponen de relieve la eficacia y adecuación de la gramática cognitiva para desarrollar descripciones gramaticales pedagógicas y plantean alternativas para estimular en los aprendientes los procesos de atención a la forma (Alonso 2004, Castañeda y Ortega 2001).

Nuestros resultados manifiestan, como se ha señalado, el sentido que tiene para las alumnas el trabajo de la gramática en contexto, integrada dentro de un conjunto significativo de contenidos y mediante procesos cognitivos transferibles a otros aprendizajes. Son resultados congruentes, por tanto, con la perspectiva operativa de la gramática (Ruiz Campillo 1998, 2004), que partiendo de la “valoración significativa” de las formas en sí mismas y de la construcción de los significados a partir de estos valores y de sus relaciones lógicas, dota a los aprendientes de herramientas que les permiten “la extensión de lo aprendido a nuevos contextos y propósitos de comunicación de un modo

consciente e intencional, no mecánico, asignificativo y memorístico” (2004: 4). La adquisición de la estrategia cognitiva que desarrolla estos procesos es valorada por algunas aprendientes (por Claude y también por Aurore) como la aportación más importante de su experiencia de aprendizaje de la segunda lengua.

Las alumnas desarrollan, por tanto, su conocimiento acerca del aprendizaje de la segunda lengua y adquieren destrezas cognitivas que estimulan sus procesos de búsqueda y descubrimiento, su apertura y flexibilidad mental, en suma, su pensamiento creativo, desarrollo que las dispone a pensar de otro modo (como indica abiertamente Marina), a estimular de forma autónoma su propia capacidad como aprendientes de segundas lenguas para comprender el proceso de aprendizaje desde diferentes ángulos (Villa y Poblete 2007).

En coherencia con los rasgos característicos de los procesos de comunicación, nuestros datos corroboran que conciliar en la práctica didáctica la atención a la forma con la enseñanza comunicativa de la lengua estimula la motivación de las alumnas (la satisfacción que Marina atribuye a esta experiencia de aprendizaje de la lengua, la percepción positiva que tiene Ada del sentido lúdico de la tarea, la contextualización de los contenidos, tan importante para Claude, son dimensiones vinculadas a esta combinación).

Para operativizar este fin e integrar teoría y práctica, una de las propuestas más adecuadas de estos últimos años la representan las tareas gramaticales diseñadas para promover la comunicación en torno a la gramática (Loschky y Bley-Vroman 1993, Gómez del Estal y Zanón 1995, 1999), enfoque didáctico al que fueron expuestas las estudiantes investigadas y que descubre a Marina un nuevo modo de comprender qué es la gramática, el aprendizaje de la L2 y, en general, el aprendizaje. Son propuestas que permiten a los aprendientes elaborar sentido conjuntamente, hablar de algo, mientras reflexionan sobre la gramática (Ortega 1990), fomentan su percepción de logro y el valor intrínseco de aprender.

En esta misma línea, las investigaciones manejadas por Lightbown y Spada (1993) sugieren que un aprendizaje de la lengua centrado en la forma y en la corrección en un entorno comunicativo de enseñanza es más efectivo para promover el aprendizaje que los programas que se limitan a poner el énfasis o sólo en la precisión o sólo en la fluidez. Estas autoras sostienen que el profesor, por tanto, debe prestar atención a los procesos formales del aprendizaje de acuerdo con las características y necesidades de los alumnos y hacerlo de manera equilibrada con su atención al significado.

El pensamiento expresado por las alumnas pone de relieve que los estudiantes que tienen un nivel avanzado-superior de conocimiento de la lengua se benefician de una acción didáctica que describe la lengua desde la perspectiva de la pragmática, a partir de su “uso”, en palabras de las propias alumnas. A pesar de la tradicional tendencia a considerar los cursos de los niveles avanzado y superior eximidos de la orientación que propicia en los estudiantes el desarrollo de la competencia comunicativa (Llobera et al. 1995), no han faltado voces que señalan la inconveniencia de aplicar este supuesto (L. Miquel

1995). Nuestros resultados corroboran las sugerencias de esta autora a la hora de determinar que los contenidos para estos niveles deben trazarse atendiendo a las necesidades de los estudiantes y siguiendo las siguientes recomendaciones: 1) determinar los objetivos lingüísticos en torno a las intenciones de los hablantes; 2) realizar actividades contextualizadas y centradas en el manejo de los mecanismos de cooperación y de negociación del sentido; 3) favorecer la competencia estratégica de los estudiantes y 4) describir y practicar las presuposiciones culturales y las reglas de uso.

De acuerdo con la revisión crítica llevada a cabo por Martín Peris (2005) sobre el tratamiento dado a la gramática en el *Marco común europeo* (2002), el enfoque gramatical al que fueron expuestas las alumnas objeto de nuestra investigación se sitúa en la esfera de este documento de referencia. El autor constata que la consideración del aprendizaje y uso de la lengua como procesos orientados a la acción sitúa la gramática como parte del proceso general de aprendizaje de la lengua y a los aprendientes como usuarios de la misma y agentes sociales cuya experiencia de aprendizaje alcanza su sentido en un contexto social concreto, aspectos que tienen como consecuencia práctica el paso de una enseñanza centrada en el objeto (la lengua) a una enseñanza centrada en el sujeto (el alumno-usuario). El pensamiento que expresa Marina encaja perfectamente en esta visión. Ella formula su autopercepción como usuaria y hablante experta, no como analista de la lengua, que en el entorno de los conocimientos metalingüísticos ejerce control sobre su proceso de aprendizaje de manera activa, como agente social (su expresión es inequívoca: “he logrado relacionarme muy bien”).

En coherencia con esta visión del aprendiente como sujeto del aprendizaje de la lengua, el contenido del programa debe seleccionarse en función del usuario y no en función de las características de la propia lengua. Martín Peris (2005) subraya que la visión de la competencia gramatical que propone el *Marco común europeo* aparece vinculada a los procesos de comprensión y sensibilización lingüística, es decir, se trata de una visión orientada a la apropiación del sistema y no a la memorización de reglas y estructuras; lo que se traduce en el plano didáctico en el tipo de propuestas de “realce del *input*” (2005: 95) a las que nos hemos referido más arriba, al considerar las aportaciones de la teoría cognitiva y de las tareas formales de gramática. La adopción de las necesidades de los alumnos en cuanto agentes sociales como principio metodológico orientador del aprendizaje, de la enseñanza y de la investigación, posición adoptada por el Consejo de Europa para la enseñanza de lenguas, implica que la selección de contenidos se haga no sólo en función de la complejidad de los mismos, sino en aras de su rendimiento comunicativo, recalca este mismo autor.

En relación con los conocimientos léxicos, según nuestros resultados, las estrategias más valoradas por las alumnas para su adquisición son la organización del mismo por temas y la contextualización (Ada, 27-11-00; Élodie, 27-11-00; Aurore, 27-11-00; Claude 20-11-00, 27-11-0). Las alumnas se sienten motivadas por el aprendizaje del léxico a través de procedimientos de contextualización que estimulan la inferencia léxica. Consideran que el aprendizaje de los conocimientos gramaticales y léxicos en bloques,

interrelacionados en unidades léxicas, es eficaz porque facilita la retención y el uso de combinaciones de palabras adecuadas al contexto (Claude, E. 2ª, 19-1-01). Nuestros resultados sugieren, por tanto, la conveniencia del tratamiento interdisciplinar de los diferentes niveles lingüísticos.

En general, las alumnas expresan el beneficio del aprendizaje del léxico mediante procedimientos que fomentan la comprensión e interiorización de los contenidos, que ayudan a aprender el léxico en redes, a asociar y fijar la nueva información, que facilitan, por tanto, su adquisición. En cambio, consideran poco motivador e ineficaz (“después no te acuerdas de nada”) el aprendizaje del léxico según el método de gramática-traducción, seguido en sus experiencias previas de aprendizaje de L2 (“una lista de muchas palabras sólo con la traducción”, este es el discurso de Claude, E. Final 2-3-01). El aprendizaje significativo de los conocimientos léxicos supone para las alumnas, como se ha indicado en relación con los conocimientos gramaticales, la principal contribución de esta experiencia, la toma de conciencia de un nuevo modo de aprender, basado en la comprensión e interiorización.

En torno a las dos macroestrategias de la contextualización y de la organización temática del léxico, las alumnas describen otras (como la búsqueda del sinónimo de palabras ya conocidas, la asociación por derivación, la reutilización, el aprendizaje de la expresión con su antónimo, la similitud o diferencia con la lengua materna a través de la traducción y la comparación o su posición en un texto, entre otras) que les ayudan a fijar, memorizar y aprender estos contenidos (Claude, E. Final, 2-3-01; Élodie, 8-11-00, 20-11-00, 22-11-00, 4-12-00; Colette, 8-11-00).

Nuestros datos nos permiten afirmar que las alumnas consideran cognitivamente eficaz, útil para la comunicación y motivador el aprendizaje específico de expresiones idiomáticas a través de actividades que potencian la adquisición significativa de las mismas (Ada, 13-12-00, E. 1ª 22-1-01; Aurore 22-11-00; Colette, 8-11-00; Claude, 13-12-00; Élodie, 13-12-00; Renata 22-11-00, 27-11-00, 11-12-00, 13-12-00). Élodie es una de las alumnas que más valora la activación de las estrategias que ayudan a contextualizar el significado y uso de expresiones idiomáticas a través del autodescubrimiento, porque estimula la autorregulación de su aprendizaje del léxico y de su aprendizaje en general (le permite conjugar diversión: “algo muy divertido”, y regulación: “ver mis dificultades, lo que sé o lo que no sé...”, Élodie 4-12-00).

Nuestros resultados dan razón, por tanto, de que las alumnas describen en su reflexión la activación o desarrollo de estrategias para la adquisición del léxico adecuadas a los procesos basados en el uso del lenguaje -comprensión, uso y retención-, que surgen como respuesta de sus estilos personales de aprendizaje (Gómez Molina 2004). El pensamiento de las alumnas expresa las fases de comprensión o interpretación, de utilización, retención y fijación que ayudan a la adquisición del léxico.

Son resultados que corroboran el valor atribuido a la presentación de las unidades léxicas de forma organizada y contextualizada para facilitar que el alumno pueda relacionarlas con el léxico de las redes asociativas existentes

tanto en su primera lengua como en su lengua segunda, de modo que se favorezca su fijación y memorización (Gómez Molina 2004). Dependiendo de las características de cada estudiante, entre los principios que ayudan a la formación del diccionario mental del alumno, la bibliografía especializada destaca los refrendados por nuestros resultados: la organización del contenido léxico por áreas temáticas; la implicación de las unidades léxicas en tareas, actividades o procesos; el establecimiento de redes léxico-semánticas a partir de palabras clave de un texto y las colocaciones (palabras que co-ocurren).

Nuestros resultados son coherentes con los de investigaciones que ponen de relieve la eficacia de los procesos de inferencia léxica a partir del contexto para facilitar los procesos de comprensión, retención y adquisición (Qian 2004, Singleton 2000). Según nuestros datos, el sistema de aprendizaje memorístico del léxico, asociado al método de gramática-traducción, no es considerado por las alumnas eficaz para el aprendizaje de nuevas unidades léxicas; sin embargo, la activación de estrategias que promueven la comprensión y asimilación, como fase que precede al desarrollo de estrategias de producción (Nattinger 1988), es percibida por las estudiantes como habilidad metodológica de aprender a aprender.

*Reflexión de los  
alumnos sobre el  
tratamiento del error*

En relación con la atención a los aspectos formales de la lengua, emerge en la reflexión de las alumnas uno de los temas al que ellas dan más importancia para su progreso en la competencia lingüística, la corrección de errores. La reflexión que llevan a cabo las estudiantes en torno al tema del error, revalida la importancia de aunar en su tratamiento el procedimiento, la información cognitiva y el soporte afectivo adecuados (Vigil y Oller 1976, Allwright y Bailey 1991). Las alumnas valoran muy positivamente las correcciones y para algunas es el aspecto más relevante de su aprendizaje en el curso de L2 (es el caso muy evidente de Renata). Lo destacado por esta alumna como específico del aprendizaje formal, en contraste con su aprendizaje social, es la toma de conciencia de los propios errores, (como se ha indicado en relación con el tema de la reflexión metalingüística), la necesidad de centrar la atención, de “identificar las diferencias” (expresión de Renata, E. 5-12-01).

Es decir, el aprendizaje formal enfrenta a las alumnas a la retroalimentación sobre la corrección, uno de los procesos considerados por la teoría de la adquisición de segundas lenguas como importante para el desarrollo de la corrección (Schmidt y Frota 1986, Schmidt 1994). Fijar la atención en la diferencia puede sensibilizar a los aprendientes sobre formas lingüísticas que de otro modo podrían pasarles inadvertidas y ayudarles a tomar conciencia de la diferencia entre sus producciones lingüísticas y las de los hablantes que tienen como L1 la lengua meta.

Aunque captar la diferencia no es condición suficiente para la desaparición del error, el conocimiento consciente aludido por las alumnas sí es considerado como un paso necesario para mejorar. Las propias aprendientes valoran muy positivamente el ser conscientes de la presencia del error como requisito imprescindible para poder corregirlo. Es sobre todo en la producción oral donde más destacan la presencia del error como espacio de aprendizaje (para Ada,

recordemos, la actividad de corrección de errores pronunciados por los propios alumnos es “un éxito”, E. 1ª, 22-1-01); dos de las alumnas que escriben más sobre el tema y que evalúan, de forma recurrente, muy positivamente la actividad de corrección son Élodie y Claude, esta última considera la tarea “útil e interesante” (23-10-00). Paradójicamente, una de las alumnas con dificultad para expresarse en público, Ada, elige los debates como la actividad de la que más aprende, porque precisamente a través de los errores pronunciados por otros compañeros en los debates y luego corregidos, se hace consciente de su progreso. (Se vuelve a tratar este aspecto al abordar el tema de la reconsideración del pensamiento de los alumnos respecto a la interacción oral).

Estos resultados son coherentes con las consideraciones que hace Ellis (2005) sobre la corrección. El autor indica, a partir de las aportaciones de la investigación de Ohta (2001) sobre aprendientes de japonés como lengua extranjera, que los alumnos se benefician de la retroalimentación dirigida a reparar los errores cometidos por otros estudiantes e incluso puede que se beneficien más justamente por no sentirse el centro de atención.

La sensibilización lingüística desarrollada por las alumnas a través del error suscita el replanteamiento de sus creencias sobre lo que significa aprender un idioma. Recordemos cómo reconsidera Ada su pensamiento sobre la naturaleza del aprendizaje de la lengua. Su creencia, popularmente extendida, de que una lengua puede aprenderse hablando con la gente nativa “en la calle”, da paso, a través de la práctica didáctica, a su convicción de que el dominio de las habilidades comunicativas como hablante competente es una tarea compleja que requiere atención, esfuerzo y tiempo (“aprender un idioma no es tan simple”, expresa Ada, ni puede dominar la segunda lengua en el plazo previsto por ella: un curso académico, 25-10-00, E. 1ª, 22-1-01).

Las estudiantes, por tanto, sostienen la creencia inicial de que el aprendizaje más efectivo de la lengua tiene lugar “en la calle” (Lightbown y Spada 1993) y a través del error toman conciencia de que no basta la exposición natural, sino que es necesario prestar atención al aspecto formal. Podemos aplicar a los aprendientes, por tanto, la misma funcionalidad que Corder (1967) concede al error en referencia al profesor, cuando expresa que los errores le dan a éste información sobre el progreso del alumno hacia la meta y, en consecuencia, sobre lo que todavía queda por aprender.

Además, para todas las alumnas que desarrollan en su reflexión este tema (especialmente para Renata, Ada, Claude, y Élodie), los errores, como señala el mismo Corder, se manifiestan como un mecanismo de aprendizaje y un modo de comprobar hipótesis sobre la naturaleza de la lengua que están aprendiendo.

En este mismo sentido, Vázquez (1987, 1991, 1999) trata con detalle para el español como L2 la valoración positiva del error como signo de control del proceso de aprendizaje. Otro estudio de referencia sobre el error en el aprendizaje del E/L2 es el de Fernández (1997). Partiendo de la consideración del error como elemento necesario para el aprendizaje, la autora hace derivar el análisis de errores y el estudio de la interlengua de los aprendientes hacia



propuestas de acción didáctica que favorezcan los procesos de aprendizaje de la L2.

En la medida en que la actividad de corrección de errores somete a revisión los conocimientos formales explícitos, puede hacer que los alumnos pierdan confianza en sí mismos. Ésta es una de las dificultades que expresan las alumnas en torno al aprendizaje a través de la actividad de corrección de errores. Marina y Aurore consideran la actividad difícil por carecer, según su percepción, de puntos de referencia sobre qué es correcto o incorrecto en la lengua meta, mientras que Élodie, que expresa su entusiasmo ante el desafío que supone el descubrimiento de los errores, no duda en indicar, a su vez, que la actividad puede provocar inseguridad porque cuestiona los propios conocimientos.

La percepción de dificultad expresada por Marina y Aurore (que sin embargo en otros contextos valoran muy positivamente esta actividad, especialmente Aurore) podría deberse a que la actividad las enfrenta a sus “errores”, en el sentido atribuido por Corder (1967) al término “error” como patrones sistemáticos que forman parte de la interlengua o competencia transitoria del alumno (“conocimiento subyacente de la lengua objeto en ese momento”, 1967: 37). Mientras que los alumnos pueden autocorregir fácilmente sus “faltas” o errores de actuación debidos a *lapsus* de memoria o a determinados estados físicos, tal como ocurre en el uso de la propia lengua, tienen dificultad o imposibilidad para reconocer por sí mismos como incorrecto un error que supuestamente forma parte del sistema de su interlengua. Para pasar al siguiente estadio de su interlengua, es decir, para poder modificar las reglas de su competencia transitoria, un paso necesario parece ser que el alumno tome conciencia de la diferencia entre sus producciones lingüísticas y las del hablante nativo, pero una de las dificultades estriba en encontrar el momento idóneo para que el alumno pueda percibir la diferencia entre su propia interlengua y la lengua meta.

En este sentido, Allwright y Bailey (1991) se hacen eco de que encontrar el “momento óptimo” no es un asunto baladí, teniendo en cuenta la diversidad de estadios de interlengua de los alumnos que pueden confluir en una misma clase. Junto a la dificultad de encontrar el momento apropiado para la interlengua del estudiante, otros escollos pueden estar relacionados con otras de las preguntas clave en torno al tratamiento dado al error: quién, qué y cómo corregir, por ejemplo, además de otros aspectos relativos a las diferencias individuales de cada alumno, que podrían llevarnos a cuestionar, incluso, la conveniencia de corregir los errores.

La mayor parte de las alumnas percibe la corrección de errores como estímulo y reto para su aprendizaje. Uno de los aspectos más valorados por ellas es que la corrección sea específica, que parta de los propios errores, que haya una preselección y que la muestra se tome del escenario en el que los errores ocurren de forma natural (aspectos muy apreciados por Élodie, E. 1ª, 1-12-00; por Renata 6-11-00, 20-11-00 y por Ada, E. 1ª, 22-1-01). En coherencia con nuestros resultados, Ellis (2005) subraya que una de las condiciones para que la corrección contribuya al aprendizaje es, precisamente, que sea específica.

Las alumnas valoran especialmente la corrección como espacio de aprendizaje en el entorno de la producción oral y a través de la misma perciben el desarrollo de sus habilidades lingüísticas y, en general, el progreso de su competencia como hablantes de la L2 (Ada, E. 1ª, 22-1-01). Para las alumnas, una corrección que parte de las propias producciones de los alumnos es estimulante y eficaz (porque “son faltas dichas”, expresión de Ada). De acuerdo con el discurso de esta alumna, la corrección específica hace la actividad de corrección del error asequible y promueve la revisión de las propias producciones. Todas las alumnas destacan su aprendizaje a través de la expresión oral, pero Ada y Claude ponen especial énfasis en el beneficio que supone para su progreso la combinación entre interacción oral y corrección del error.

A la luz de las aportaciones de estas estudiantes, podemos considerar la corrección específica como una de las condiciones que hace de la tarea de corrección una actividad percibida por los alumnos como provechosa, motivadora y útil para fomentar el aprendizaje.

Estrechamente asociada a la corrección del error está la necesidad de proporcionar el soporte afectivo adecuado, sin el cual puede ser ineficaz la información cognitiva aportada en el desarrollo de la corrección. Así lo ponen de relieve Vigil y Oller (1976), que estiman que el efecto de la retroalimentación no consiste sólo en la información positiva o negativa acerca de las formas de la lengua meta, sino en un continuo de soporte afectivo positivo, neutro o negativo que interacciona con los factores de información cognitiva e influye en los esfuerzos del aprendiente para lograr la revisión de su producción. El equilibrio entre retroalimentación afectiva positiva y retroalimentación cognitiva negativa produce una inestabilidad deseable que lleva a los estudiantes a hacer modificaciones apropiadas. También Chaudron (1988), al tratar de la efectividad de la retroalimentación correctiva, presta atención a la necesidad del apoyo afectivo en la corrección.

Uno de los aspectos que según las alumnas contribuye a crear las condiciones que aúnan retroalimentación cognitiva y soporte afectivo en el tratamiento del error es la corrección retardada, porque ayuda a tomar distancia de los propios errores, que ya no se perciben como una amenaza (el paso del tiempo permite reírse de los propios fallos y no sentir vergüenza de los errores cometidos, de acuerdo con las percepciones expresadas por Renata en relación con este tema). Otras alumnas, sin embargo, consideran más eficaz una corrección inmediata (Claude, a diferencia de Renata, expresa de forma recurrente en su reflexión esta preferencia).

En cuanto a la corrección retardada del error, en efecto, Long (1977) considera que la retroalimentación se hace menos efectiva a medida que crece el tiempo transcurrido entre la producción y la información cognitiva. Sin embargo, la corrección inmediata puede hacer derivar la comunicación hacia los aspectos formales de la lengua y, por otro lado, restar espacio a la participación. Como indican Allwright y Bailey (1991), si para el alumno la comisión de un error es una amenaza potencial, el tratamiento que de los mismos hace el profesor

implica una toma de decisiones difíciles, partiendo de que su objetivo es ayudar a todos los alumnos a mejorar sus producciones sin que se desanimen. Los planos afectivo y cognitivo aparecen, pues, mutuamente condicionados. El cuándo corregir puede estar determinado por una mayor eficacia, entendida en un sentido estricto del proceso cognitivo, o por una combinación de las condiciones socioafectivas y cognitivas propicias.

El pensamiento de las alumnas reconoce como síntoma de desinhibición y de integración, es decir, de atmósfera agradable, la mayor presencia del error. Esta percepción es expresada por Renata en su reflexión cuando asocia la corrección de errores producidos en el debate con la libertad de los alumnos para expresarse desinhibidamente. Otras alumnas (Ada, Élodie, Claude y Colette especialmente) conceden gran importancia a la presencia del error como indicio de que en el aula hay una atmósfera de bienestar que permite arriesgar la propia imagen sin temor a las críticas y consideran que el tratamiento dado al error crea una atmósfera motivadora en torno a la tarea.

Es decir, la presencia pública de los errores puede ser síntoma de que los alumnos en la clase de segundas lenguas no sienten amenazada su imagen y, por tanto, no necesitan levantar barreras para protegerla (Brown 1987), sino que por el contrario, pueden adoptar riesgos y rentabilizar las oportunidades de práctica. Podemos afirmar, por tanto, que una atmósfera afectiva apropiada dispone a los estudiantes para experimentar con la lengua que están aprendiendo y, teniendo en cuenta la relación existente entre toma de riesgos y éxito en el aprendizaje de la segunda lengua, los dispone para mejorar sus niveles de logro.

Son resultados que se ven reforzados por las consideraciones que hacen autores como Bailey (1983) y Hilleson (1996), que a partir de sus estudios sobre la ansiedad expresan, por contra, que un enfoque afectivo negativo fomenta la inhibición del aprendiente y la percepción de su incompetencia. De hecho, las estudiantes establecen en su reflexión una estrecha relación entre los factores socioafectivos en torno a las correcciones y el clima afectivo de la clase. Consideran que las actitudes de respeto de alumnos y profesora hacia los errores de los estudiantes y hacia sus estilos personales de comunicarse en la lengua meta favorecen la atmósfera agradable y distendida.

Las alumnas consideran que estas actitudes crean las condiciones óptimas de aprendizaje, puesto que liberan a los alumnos del miedo al juicio del yo crítico de los demás compañeros (los trabajos de Brown 1987 y Arnold 2000 revalidan estos resultados). En relación con la importancia de crear en el aula la atmósfera propicia para manifestarse sin temor, se expresan con mucha elocuencia Renata (E. 2ª, 1-12-00) y Élodie (E. 2ª, 22-1-01), cuyo pensamiento es la base de estas consideraciones. Para ambas, el respeto y la desinhibición ante los errores son aspectos claves de su bienestar en el curso de lengua.

Nuestros resultados sugieren que el soporte afectivo en el tratamiento del error despoja a éste de su carácter de amenaza o humillación pública, según los términos con los que valoran el error autores como Allwright y Bailey (1991:

175), Arnold y Brown (2000: 28), y crea las condiciones para que se convierta en estrategia de aprendizaje (Corder 1967).

Otro componente del soporte afectivo en la corrección es el tratamiento anónimo del error aplicado en la clase de lengua investigada. Las alumnas ponen de relieve la evaluación positiva del tratamiento de los errores producidos en el aula sin identificar a su autor. Al articular su pensamiento sobre el modo adecuado de corregir los errores, las estudiantes valoran positivamente la actitud de discreción en torno al error y consideran que evitar la corrección pública, no poner en evidencia ante los demás los propios fallos, crea las condiciones óptimas para poder identificar el error (Renata, Marina y Élodie expresan con contundencia su evaluación positiva de este modo de proceder en las actividades de corrección y, en general, en el tratamiento dado al error).

Otro aspecto que según nuestros resultados facilita la integración del error en la clase y en el proceso de aprendizaje de los alumnos, muy relacionado con su carácter anónimo, es el tratamiento colectivo del mismo. Las alumnas consideran que trabajar los errores en equipo rebaja la amenaza potencial de reconocer el propio error y enseña que no son privativos de nadie, lo que favorece su visión colectiva (“los errores que cometemos son de todos”, expresa Élodie, E. 2ª, 22-1-01).

El recurso a la voz colectiva por parte de las aprendientes al tratar el tema del error es casi sistemático, indicio de su tratamiento grupal (expresiones con voz plural como la que expresa Ada, “hemos hecho tantas faltas”, 6-11-00, son recurrentes en los discursos de Ada y Renata).

El trabajo de la corrección en grupo favorece la autonomía y, por ende, la atención a la individualidad de los aprendientes, desplazando la centralidad de la figura del profesor en la tarea de corrección y canalizando la inconsistencia atribuida a su retroalimentación (Allwright 1975, Nystrom 1983), al compartir la responsabilidad y la tarea con los alumnos. Las estudiantes consideran que trabajar los errores en equipo es positivo porque fomenta la percepción de los compañeros como fuente de recursos, potencia la autorregulación y estimula la autonomía (“vemos las dudas que tenemos por nosotros mismos”), proporciona un entorno libre de ansiedad (“vemos también los miedos de los otros”), potencia el apoyo mutuo (“nos ayudamos”), estimula la motivación (“me encanta”, Élodie, E. 1ª. 1-12-00).

Es decir, el trabajo de las correcciones en equipo propicia la cooperación, estimula la autonomía y rebaja los niveles de ansiedad. Es la reflexión de Élodie (E. 1ª, 1-12-00) la que inspira estas consideraciones sobre el valor del trabajo de los errores en equipo para los alumnos de segundas lenguas. Otras alumnas incluyen las correcciones entre los recursos que contribuyen a su autonomía como aprendientes, porque consideran que el material corregido es un soporte de referencia para su trabajo individual (Renata y Aurore consideran esta aportación entre las principales ayudas para su estudio de la L2).

Personalizar la corrección de errores en la expresión oral puede resultar fácil, si se considera el error como componente del proceso de aprendizaje y la corrección como práctica didáctica que potencia dicho proceso (Fernández 2000). Esta misma autora indica que la corrección es más eficaz cuando se realizan actividades centradas en la forma y se posibilita la autocorrección del aprendiente. El trabajo sobre los errores en parejas o en grupos propicia la mutua ayuda e interacción, de modo que los alumnos pueden descubrir formas alternativas de reparar el error.

Cuando Chaudron (1988) intenta responder a la pregunta de quién debe corregir los errores, indica que para un mayor éxito de la corrección del error es incumbencia del profesor garantizar la comprensión del problema por parte del alumno; sin embargo, y dado que sólo el alumno puede acometer los cambios en su interlengua, considera que desde esa perspectiva puede ser de más ayuda facilitar, mediante el tiempo de espera, la autocorrección. En cuanto a la corrección de los compañeros, el autor valora su buena acogida entre los estudiantes, ya que el estímulo de las tareas en grupo puede servir de soporte que favorezca la mutua corrección.

De cualquier modo, estamos de acuerdo con Allwright y Bailey (1991) en que lo fundamental es establecer el clima afectivo positivo que sitúe al estudiante en actitud de receptividad ante el error, pues una corrección inapropiada o “no deseada” puede ser perjudicial y disponer al alumno contra su tratamiento, tanto si es llevado a cabo por el profesor como por los compañeros.

El dominio de la voz colectiva en el contexto del error, recurrente en el discurso de las alumnas, puede deberse al enfoque anónimo y grupal de su tratamiento, como se ha indicado; sin embargo, puede no ser el único motivo. El recurso a la voz plural, y en ocasiones también a la voz impersonal (procedimiento con el que Renata alterna el de la voz plural en su discurso sobre el tema del error), puede emerger, asimismo, como indicio de la inclinación que el aprendiente de una segunda lengua puede sentir a distanciarse del error y a hacerlo extensivo a los demás compañeros. Este recurso discursivo de los alumnos es indicador, una vez más, de la implicación del plano emocional en el proceso de aprendizaje y, en concreto, en su relación con el tema del error.

Otro indicio de la implicación de los factores afectivos en la reflexión de las alumnas sobre el tratamiento del error es el recurso casi sistemático a la atenuación justificativa cuando la vinculación afectiva con el tema del error es negativa (indicador muy presente en el discurso que Ada desarrolla en torno a este tema). Es otro modo de distanciarse del error que pone en evidencia, junto a los demás aspectos hasta aquí señalados, la necesidad de otorgar al tema del error un tratamiento que integre equilibradamente los niveles cognitivos y afectivos a través de los procedimientos más adecuados al grupo meta, partiendo del conocimiento de las necesidades y preferencias de los estudiantes (Corder 1967, Chaudron 1988) y siendo conscientes de que al abordar el tratamiento del error nos enfrentamos como profesores e investigadores a una tarea que es, en palabras de Allwright y Bailey (1991:112), “una empresa extremadamente compleja”.

Estas últimas consideraciones nos remiten al papel crucial que desempeña el profesor en el tratamiento dado al error. Teniendo en cuenta la dependencia que tiene de la propia subjetividad del profesor la consideración de lo que es o no es error en la clase de segundas lenguas (Allwright y Bailey 1991, Chaudron 1986), el respeto por parte del profesor hacia las producciones de los alumnos parece una condición necesaria para expresar una actitud positiva tanto desde el plano personal como desde el plano profesional. Estudios como los de Heyde (1977) ponen de relieve el efecto influyente, positivo o negativo, que puede tener el profesor en las realizaciones lingüísticas y en la posición emotiva de los estudiantes. Sus resultados muestran una correlación entre el comportamiento del profesor en las correcciones y los niveles de autoestima de los alumnos.

En uno de los grupos investigados por Heyde (1977) en los que la autoestima baja, se da el caso de que el profesor interrumpe y corrige a los estudiantes constantemente. Puede decirse que en los grupos en los que el profesor no da soporte y aprobación, en los que mantiene distancias durante la producción oral, de acuerdo con el estudio de Heyde, descienden los niveles de autoestima de los aprendientes.

Los alumnos que participan en el estudio sobre la ansiedad llevado a cabo por Hilleson (1996) también consideran que la actitud del profesor hacia los errores y sus características personales, tales como humor, paciencia, grado de retroalimentación positiva, etc., son muy importantes para ellos. La capacidad del profesor para ayudar a los estudiantes a verse a sí mismos positivamente, revierte en un mayor éxito de su aprendizaje, pues como hace notar Young (1990), el miedo a hablar ante otros y la ansiedad por cometer errores se relacionan estrechamente con la autoestima.

La importancia del estilo del profesor como una variable a tener en cuenta en el tratamiento del error es señalada también por Nystrom (1983), que aborda en su estudio la correlación entre la toma de riesgos por parte de los alumnos para probar sus hipótesis y la aceptación del error por parte del profesor, dándose en algunos casos una relación de incoherencia entre el modelo teórico adoptado, de estímulo conversacional, y la conducta ante la comisión de errores.

Entre las interacciones más importantes que se dan entre profesor y alumno en relación con la ansiedad, están la corrección de los errores con severidad, el temor al ridículo y el control incómodo de los errores delante de la clase (Oxford 2000). Dada la correlación entre autoestima y logro, especialmente visible en torno al tema del error, si deseamos que los profesores contribuyan de forma efectiva al desarrollo del aprendizaje, su formación deberá incluir como componente necesario la sensibilización en un tratamiento del error que integre los niveles cognitivos y afectivos, que los familiarice con procedimientos con los que poder fomentar en los alumnos la necesaria experimentación en la lengua meta sin miedo a ser sancionados o censurados por cometer errores (Llobera 1999).

*Percepción de la ansiedad y de la motivación en la experiencia de los alumnos*

En referencia a la percepción de la ansiedad y de la motivación en la experiencia de aprendizaje de los alumnos, nuestros resultados ponen de relieve que estas percepciones adquieren especial relevancia en relación con los conocimientos metalingüísticos y en torno a las tareas que los integran con las demás destrezas. En relación con la ansiedad, factor del aprendizaje que discutimos en primer lugar, en la primera fase del curso las alumnas perciben la dificultad en relación con la gestión de los contenidos gramaticales y con el procesamiento de las tareas. Los casos más representativos son los de Renata y Ada. Por otro lado, las alumnas también experimentan un alto grado de motivación en relación con las tareas de gramática. Renata, Ada y Marina expresan en su reflexión experiencias motivadoras respecto a la gestión de los contenidos gramaticales. En el caso de Marina su experiencia más positiva del curso de lengua queda asociada en su reflexión, cómo se indica más arriba, al tratamiento de la gramática explícita como instrumento de comunicación. En la segunda parte del curso de L2, del discurso de las alumnas desaparece la percepción de ansiedad.

Uno de los motivos destacados por algunas alumnas como fuente de ansiedad en la clase de lengua es su desconocimiento de la gramática explícita. El papel preponderante otorgado al conocimiento de las reglas de la gramática como expresión de dominio de la lengua meta, percepción muy aguda del pensamiento de Renata, conduce a las aprendientes, como sugieren nuestros resultados, a poner en duda su propia competencia lingüística en el ámbito académico. No tener conocimientos conscientes para monitorizar sus producciones lingüísticas produce en Renata inseguridad, que ella asocia con la percepción del ritmo excesivamente rápido en la gestión de las actividades y con la sensación de acumulación de material y contenido sin poder dedicar tiempo a su estudio.

Otras alumnas, como Ada, expresan su percepción de ansiedad en relación con el ritmo cuando sienten la incapacidad de fijar los contenidos. El pensamiento de las alumnas expresa el conflicto entre la dificultad para fijar la atención en contenidos poco motivadores o la desmotivación ante la dificultad de la tarea. Es sabido que la dificultad de concentración es síntoma de ansiedad. Ada reconsidera su pensamiento en relación con la ansiedad, que desaparece de su discurso en la segunda fase del curso. Se retoma este aspecto con más detalle al tratar el tema que aborda la percepción de cambio en el pensamiento de los alumnos y el tema que trata sobre su pensamiento fluctuante.

Una fuente de ansiedad para los estudiantes, de acuerdo con la investigación de Ramos Méndez (2005), es no poder adaptar su estudio personal al ritmo que les exige el curso, algo muy evidente en el caso de Renata que se siente desbordada por los contenidos y no encuentra en su agenda personal el espacio necesario para su estudio (E. 1ª, 10-11-00; 15-11-00). Asimismo, la percepción de dificultad por el ritmo acelerado de las actividades es un síntoma asociado con la autoestima y la percepción de éxito en el aprendizaje, como revalidan también los resultados manejados por esta autora.

Son numerosos los estudios que establecen la correlación negativa entre ansiedad, confianza en uno mismo y autoestima en relación con el aprendizaje de segundas lenguas (Oxford 2000). Teniendo en cuenta que la ansiedad afecta negativamente a la motivación, los alumnos que experimentan ansiedad en el aula de lengua pueden generar creencias negativas hacia su propia actuación en la lengua meta. Estas creencias, a su vez, influyen en la percepción de control o dominio que los aprendientes desarrollan hacia su proceso de aprendizaje (Williams y Burden 1999). Renata percibe, en la primera parte del curso, esencialmente, falta de control sobre su proceso de aprendizaje (sensación que, por otro lado, reaparece meses después del curso de español, como comentamos al discutir el tema del pensamiento fluctuante de los alumnos), y en esa medida tiene dificultad para percibir el logro (o el nivel de logro que ella espera de sí misma). Considera que el conocimiento de las reglas de gramática puede aportarle ese control (E. 1ª, 10-11-00; E. 5-12-01).

En su reflexión, Renata establece en el aula de L2 o en su entorno próximo comparaciones de inferioridad respecto a los compañeros que saben las reglas (se compara con Élodie cuando trabaja en grupo con esta compañera o con Mayca, una compañera de la misma nacionalidad que aprende la L2 en otra clase), pero se afirma, establece comparaciones de superioridad, cuando reflexiona sobre su competencia comunicativa para establecer contacto con los hablantes de la lengua meta y para desarrollar su actividad profesional. Es decir, su pensamiento expresa un componente de competitividad (Bailey 1983), que puede conducir a la ansiedad cuando el alumno se percibe a sí mismo como inferior a los otros compañeros y al júbilo cuando se percibe superior en la comparación.

Si como afirma Oxford (2000), la ansiedad influye negativamente en la motivación y en la generación de creencias negativas de cara a la actuación en la lengua meta, podemos afirmar que esta emoción negativa no se impone necesariamente sobre la motivación accional o de mantenimiento (Dörnyei 2001a, Dörnyei y Skehan 2003), puesto que la ansiedad experimentada por las alumnas en relación con su percepción de falta de control, no es debilitadora, las alumnas no abandonan la experiencia de aprendizaje ni psicológica ni físicamente (Scovel 1978, Bailey 1983), perseveran e incluso aumentan su compromiso con el curso de lengua, moderan o cambian completamente sus percepciones respecto al tema de la gramática (en el caso de Renata puede hablarse de moderación progresiva de su pensamiento durante el curso de lengua y en el caso de Ada de cambio completo, como se verá más adelante), su valoración general de la experiencia es muy positiva y su rendimiento personal como aprendientes, muy satisfactorio.

Nuestros datos sugieren que en la medida en que la presencia de la ansiedad impide la percepción positiva de la propia competencia, es conveniente, para un rendimiento óptimo, estimular en el aula la receptividad de los alumnos e incentivar sus sentimientos positivos hacia su propia capacidad como aprendientes, de modo que puedan rebajar los niveles de ansiedad y ejercer mayor control sobre sus acciones.



En relación con la percepción de la experiencia de motivación de los alumnos, nuestros resultados muestran la importancia de enfocar la gestión de los contenidos metalingüísticos y de las tareas en las que se integran mediante procedimientos que favorezcan una atmósfera distendida e incluso lúdica (Ada y Marina reconocen el componente lúdico como incentivador de su motivación); que sensibilicen a los aprendientes en la percepción de lo nuevo y lo útil (aspecto muy valorado por Renata); que estimulen, por tanto, la conciencia sobre sus conocimientos previos y sus necesidades comunicativas (de modo que los alumnos puedan controlar, planificar y evaluar el progreso de su aprendizaje), que prioricen la atención al significado, a la comprensión y al uso comunicativo de la lengua, (estimación inspirada en la reflexión de Marina, Ada, Renata, Claude); que refuercen los procesos de aprendizaje, comunicación y adquisición que promueven el sentido integrador del aprendizaje (tan valorado por Marina); que estimulen la interacción, la interrelación y la cooperación (especialmente efectivo para estimular la motivación de Marina); que mediante el equilibrio entre desafío y habilidades fomenten la autoestima de los alumnos y rebajen sus niveles de ansiedad (enfoque especialmente reconocido por Ada y Marina como facilitador de su aprendizaje y que revalidan los estudios de Wells 1998).

La reflexión metalingüística en la clase de segundas lenguas, bajo los presupuestos que en las aplicaciones didácticas resitúan la gramática como instrumento de comunicación, es percibida por las estudiantes, según nuestros resultados, como una tarea motivadora, divertida e interesante que dinamiza la clase y promueve la adquisición de los conocimientos metalingüísticos en un contexto lúdico de instrucción (Marina y Ada expresan estas valoraciones cuando describen las tareas de práctica en grupo).

En el discurso de las alumnas emerge la fuerza movilizadora atribuida a la motivación para afrontar y superar la dificultad en el aprendizaje. Son resultados que expresan la interacción positiva entre motivación y ansiedad, según discutimos en los próximos párrafos.

Los hábitos adquiridos en las experiencias negativas previas de aprendizaje de otras segundas lenguas condicionan el pensamiento de las alumnas en relación con su motivación de eficacia, es decir, en relación con las creencias que tienen sobre su propia capacidad para aplicar los conocimientos y destrezas adquiridos (Williams y Burden 1999). Las alumnas perciben la dificultad para incorporar el uso activo de nuevos contenidos y cuestionan, por tanto, su percepción de logro. Marina describe esta dificultad como uno de los rasgos característicos de su experiencia previa de aprendizaje del inglés y expresa su temor a reproducir la misma actitud en su aprendizaje del español, en consecuencia, a no adoptar riesgos. Este temor da cuenta de creencias negativas de los alumnos respecto a su capacidad para aplicar con éxito conocimientos y destrezas y de la necesidad de mejorar la percepción de su autoeficacia (Williams y Burden 1999).

El “vago temor” que caracteriza la ansiedad (Scovel 1978), también se hace presente en torno a la actividad de corrección de errores. Marina expresa con frecuencia sentimientos de ansiedad por su dificultad para detectar la presencia

de los errores. La ansiedad, de efecto negativo en la motivación y en los niveles de autoestima del alumno, se manifiesta también en la expresión de duda y temor acerca del propio progreso en el nivel de lengua, síntoma de la dificultad para percibir el logro e incentivar así la motivación (tal como se desprende del discurso de Marina).

Nuestros datos sugieren que en situaciones de dificultad los alumnos son capaces de activar creencias y concepciones con raíces en sus procesos de socialización sobre las que fundamentan su motivación integradora (Gardner 1985) y que actúan como principio motivador para superar la dificultad en el aprendizaje de la segunda lengua. En el caso de Marina, es muy evidente el recurso a su creencia previa en el valor del aprendizaje como proceso que dura toda la vida para superar la baja autoestima que como aprendiente de lenguas asocia al aprendizaje previo del inglés y, en general, para superar la dificultad cuando percibe la competitividad como una amenaza para su autoestima como alumna (“nunca acabaremos de aprender”, es una de sus expresiones más repetidas, 23-10-00, 25-10-00). También es patente en el caso de Ada, como discutimos al tratar sobre la percepción de cambio en el pensamiento de los alumnos, su creencia en el valor de la propia superación para reorientar sus metas y progresar en el aprendizaje.

Los resultados de nuestra investigación revalidan, por tanto, la relación entre ideaciones y motivación y manifiestan que las creencias de los alumnos funcionan como recursos cognitivos (Benson y Lor 1999) o herramientas psicológicas y culturales (Alanen 2003) de las que disponen los alumnos para abordar o regular su proceso de aprendizaje.

En general, nuestros resultados confirman que la motivación de orientación integradora (Gardner et al. 1976, Gardner 1985) hacia el estudio de la segunda lengua actúa como motor para superar la dificultad. Todas las alumnas, con sus propios matices, expresan su motivación integradora a través del valor que conceden al aprendizaje en sí mismo, a través de sus actitudes positivas hacia la situación de aprendizaje y de su voluntad de interacción y de integración con los hablantes de la lengua meta o de otras lenguas (Marina, E. 1ª, 24-11-00; Ada, E. 1ª 22-1-01, E. Final 22-3-01; Renata, E. Final, 6-3-01). Esta motivación, por ejemplo, ayuda a Renata a dar prioridad a la satisfacción que le produce incrementar su dominio de la L2 sobre las exigencias de su agenda personal (E. Final, 6-3-01).

Junto a los motivos de orientación integradora, la energía y dirección del comportamiento de las alumnas están orientadas por otros componentes ambientales, extrínsecos, de orientación instrumental (el itinerario formativo, la obtención de créditos, la redacción de la tesis, entre otros), que inciden en su elección inicial del estudio de la segunda lengua. A la vista de nuestros resultados, asumimos con van Lier (1996) que los diferentes tipos de motivación (de orientación integradora o instrumental, extrínseca o intrínseca) no son factores estáticos, sino que factores extrínsecos e intrínsecos, instrumentales e integradores, conforman en interacción la motivación del alumno de L2.

*Percepciones de los alumnos del entorno social del aula de L2: pluralidad de papeles de profesor y alumno*

La motivación personal de las alumnas está condicionada por su percepción del entorno social del aula de lengua. Ellas captan la interrelación entre su proceso personal, el proceso de los demás agentes (alumnos, profesora y grupo) y la organización social del aula para promover el aprendizaje de la lengua a través de la interacción. Uno de los aspectos más importantes del entorno de aprendizaje para las alumnas es su percepción de la pluralidad de papeles de profesor y alumno, tema que discutimos a continuación. La influencia, explícita o implícita, del discurso estructurador del profesor se hace presente en la reflexión de las alumnas a través de todos los temas que ellas consideran relevantes en su experiencia de aprendizaje de la lengua. Esta percepción de las estudiantes corrobora las consideraciones de Ehrman y Dörnyei (1998) sobre la influencia del profesor en todas las vertientes de la experiencia de aprendizaje.

Es sabido que las creencias inspiradas en los modelos previos de profesor condicionan las expectativas de los alumnos, además de determinar la articulación que hacen de su experiencia de aprendizaje a través de la interacción social y, de modo específico, mediatizan su percepción y el tipo de interacción social que construyen con sus profesores (Oxford 2001, Ramos Méndez 2005). Nuestros resultados confirman esta tendencia y, en consecuencia, la importancia de conocer cuáles son estas creencias.

Para las alumnas, las actitudes de la profesora son una de las principales contribuciones a la atmósfera agradable de trabajo en el aula. En relación con la vertiente interpersonal del papel del profesor, las alumnas destacan los siguientes aspectos con los que favorece una atmósfera agradable en el aula: la actitud de escucha y de respeto hacia los alumnos (hacia sus errores, sus dudas, su forma de pensar o su identidad como hablantes no nativos), la atención a las necesidades de los estudiantes en el aula, la postura de apoyo (no crítica o de juicio), la empatía y capacidad de comunicación, la contribución como agente de diversidad cultural, la negociación del programa con los alumnos, la consideración de sus aportaciones, la distribución de funciones y responsabilidad con el grupo.

Una de las estudiantes que caracteriza con más detalle a lo largo de su reflexión el papel de la profesora es Renata, profesora en su universidad de origen. Su reflexión contribuye ampliamente a la descripción del papel del profesor. Renata evalúa con precisión las características personales y profesionales de la profesora, en distintos momentos expresa admiración hacia ella y se identifica con su posición. Se remite con frecuencia a su experiencia previa de enseñanza para explicar sus percepciones sobre los alumnos, sobre la profesora y sobre su propia experiencia como aprendiente en el curso de lengua. Por otro lado, cuando tiene necesidad de contrastar los acontecimientos del proceso de aprendizaje, recurre al diálogo con la profesora y en su discurso suele excluirse del grupo de estudiantes. Es decir, el pensamiento que articula sobre el papel del profesor y su propio papel como aprendiente en el curso de L2 está influenciado por su experiencia previa de enseñanza.

La percepción que expresan las estudiantes sobre la actitud de respeto con que el profesor contribuye a crear un entorno positivo en el aula (que las alumnas manifiestan con distintos matices según el aspecto que refuercen, Renata, 6-11-00, E. 2ª, 1-12-00; Marina, E., 10-10-01; Colette, E. Final, 26-1-01) corrobora los resultados presentados por Bailey et al. (1996), que al analizar sus autobiografías como aprendientes, descubren el respeto hacia los estudiantes como una de las actitudes que atribuyen al “buen profesor”. Sus resultados sugieren que el respeto del profesor hacia los alumnos crea una atmósfera positiva de aprendizaje. Los autores encuentran una estrecha relación entre el estado afectivo de los alumnos y la accesibilidad y capacidad de escucha por parte del profesor (Colette expresa esta percepción con la expresión “escuchaba a la gente”, E. Final, 26-1-01; y Ada lo hace con palabras muy parecidas: “estás a nuestra escucha”, E. Final, 22-3-01).

El respeto del profesor hacia los estudiantes, argumentan Bailey et al. (1996), estimula su motivación, los libera de la preocupación o vergüenza por cometer errores y hace que se sientan respetados como aprendientes de lengua con sus propias opiniones y necesidades. Según Dörnyei y Murphey (2003), la escucha activa del profesor que implica empatía respetuosa y atención, es una de las actitudes clave que éste puede aportar a los procesos del grupo de aprendizaje de L2.

Las alumnas consideran que la participación en la organización de las clases y la integración de sus aportaciones en la programación son expresión de su papel activo como alumnas en la clase de lengua. Para Élodie, la clave del curso de lengua para responder a sus intereses y necesidades reside en la posibilidad de participar en la gestión del programa (permite combinar “aprendizaje y placer”, 18-10-00, E. Final, 8-2-01). Marina considera que las aportaciones de los alumnos “construyen” la clase (en su reflexión se refiere a que tienen “la libertad de crear la clase día tras día”, E. 10-10-01). Para Ada, el papel activo otorgado al alumno en el curso de L2 es una experiencia que nunca había tenido. Considera atractivo y motivador que entre alumno y profesor se establezcan relaciones más equitativas (E. Final, 22-3-01). Aurore expresa el carácter especial que tiene para ella poder adoptar una postura crítica respecto a la clase y a sus agentes (E. Final, 26-1-01; Informe, 26-1-01). Este aspecto reaparece al tratar el tema de la reflexión y metacognición de los alumnos.

Nuestros resultados sugieren que el profesor puede desempeñar una gran diversidad y riqueza de papeles, desplazándose del control completo de la clase hacia posiciones en las que adopta el papel de profesor que estimula la participación activa de los estudiantes. Este profesor es un medio. Las funciones con las que las alumnas caracterizan en su reflexión el papel de la profesora son las propias del profesor que adopta una actitud igualitaria y comparte sus decisiones con los estudiantes o las que corresponden al profesor facilitador (Ehrman y Dörnyei 1998, Dörnyei y Malderez 2000).

El comportamiento del profesor que facilita el proceso de aprendizaje puede ejercerse de tres modos: jerárquico, cooperativo y autónomo, que Dörnyei y Murphey (2003) describen siguiendo la clasificación de Heron (1999). En la

modalidad jerárquica el profesor es el encargado de la mayor parte de las decisiones sobre el aprendizaje. En la modalidad cooperativa, el profesor comparte las decisiones con el grupo y potencia la toma de decisiones por parte de los alumnos. En la modalidad autónoma, el profesor deja a los alumnos que trabajen por sí solos. Estos modos no son excluyentes. El aprendizaje efectivo puede ser potenciado por un ejercicio equilibrado de los tres modelos.

En relación con la dimensión metodológica del estilo interpersonal del profesor como uno de los aspectos esenciales del entorno de aprendizaje (Wubbels et al. 1992), nuestros datos sugieren que las percepciones que tienen las estudiantes del estilo de la profesora están estrechamente relacionadas con los resultados del aprendizaje y con la satisfacción que expresan hacia su estilo de enseñanza (que Renata caracteriza como “enseñanza efectiva”, E. 5-12-01). Las alumnas perciben por tanto la interrelación entre la vertiente afectiva y la vertiente metodológica del papel del profesor.

Desde esta perspectiva metodológica, las estudiantes valoran positivamente los siguientes aspectos de la función del profesor: sus clases son variadas en relación con los temas, las actividades y los recursos técnicos (Renata lo expresa en su discurso), los alumnos pueden disponer sin demora del material corregido para su estudio (acción muy apreciada por Renata y Aurore), presenta los contenidos bajo diferentes soportes (Aurore considera que esta variedad de recursos fomenta la comprensión y la autoevaluación), se preocupa porque los estudiantes aprendan, proporciona recursos para que los alumnos puedan continuar su trabajo con autonomía fuera de clase (Renata expresa estas últimas consideraciones en su reflexión), explica con claridad y atención (Marina y Renata destacan esta característica).

Las alumnas consideran positivo que el profesor estimule las estrategias de autoobservación de los alumnos (lo expresa Renata en referencia a las tareas de gramática y corrección de errores), que introduzca abundantes actividades prácticas, que no permanezca mucho tiempo en la misma actividad o contenido y que integre equilibradamente contenidos y destrezas (estas consideraciones las hace Renata, también Marina, en referencia al tratamiento contextualizado e integrado de la gramática y el léxico), que esté motivado y comunique su motivación a los alumnos. Para las alumnas, la base de una enseñanza y aprendizaje efectivos es la motivación del propio profesor y las relaciones afectivas que entablan con él (aspecto muy destacado por Marina).

La reflexión de las alumnas en la primera parte del curso expresa algunas dificultades en relación con su proceso de aprendizaje que son atribuidas al ritmo excesivamente rápido con que la profesora gestiona las actividades. Para algunas estudiantes este aspecto representa una fuente de ansiedad que, sin embargo, no quiebra la relación positiva que establecen con la profesora (Renata, Ada y Aurore expresan esta dificultad). El acoplamiento del ritmo a las estudiantes y al grupo se desarrolla progresivamente y, a medida que avanza el programa, se resuelve esta dificultad (así lo indican las tres estudiantes).

En referencia a la relación afectiva entre alumnas y profesora, todas las estudiantes, incluidas aquellas que se fijan más en los aspectos cognitivos de su aprendizaje, destacan como esencial para su aprendizaje el clima afectivo del aula, como se ha indicado al inicio de este capítulo (en la reflexión sobre el proceso de la investigación). De acuerdo con Ramos Méndez (2005) que, recordamos, también investigó experiencias de aprendientes femeninas, la atmósfera afectiva de la clase parece ser una preocupación que afecta más a las mujeres, alumnas y profesoras; esta recurrencia lleva a Ramos Méndez a cuestionarse si esta preocupación, formulada por las alumnas como una expectativa hacia el estilo del profesor, hubiera sido planteada del mismo modo por alumnos o si al plantear esta expectativa, las alumnas tienen como referente mental a sus profesoras, en cuyo caso cabe preguntarse si la expresarían también en referencia a profesores y no a profesoras. Dado que en nuestra investigación sólo participaron alumnas y profesora, tampoco podemos responder con nuestros datos a estas preguntas, si bien nuestros resultados confirman la tendencia que señala la hipótesis de Ramos Méndez (2005) sobre la mayor preocupación de alumnas y profesoras por el clima y las relaciones humanas en el aula.

Para enriquecer este debate, y teniendo en cuenta datos recogidos para otras investigaciones que, como se ha indicado al abordar el tema de los discursos y el género, no forman parte del corpus, constatamos que cuando los aprendientes masculinos aportan a través de diarios y entrevistas datos introspectivos relevantes para la investigación de su aprendizaje, lo hacen centrando su discurso en los aspectos cognitivos del mismo (Angelo, E. 1ª 30-11-01: 3, 5-24, entrevista disponible en poder de esta investigadora). Sin embargo, al reflexionar sobre la experiencia de aprendizaje en el aula de L2 y recordar experiencias previas en las que este alumno ejerció como profesor, aunque muy joven, destaca la importancia de la comunicación profesor-estudiante como un requisito previo para lograr una enseñanza efectiva, aunque lo expresa no desde la implicación personal, afectiva, sino como planteamiento estratégico para el buen funcionamiento de la clase.

Las estudiantes expresan su comprensión de los papeles de profesor y alumnos mediante metáforas, aspecto que pasamos a discutir a continuación. Son metáforas con frecuencia utilizadas explícitamente y que en otros casos son fácilmente inducibles de sus propias declaraciones a través del análisis iterativo de las características que les atribuyen. Estudios como los llevados a cabo por Block (1992) o por Oxford (2001) hacen referencia a esta doble vía para localizar las metáforas. Para su descripción de las mismas, las alumnas recurren con frecuencia a la contraposición de los papeles de alumno y profesor.

Estas metáforas de las alumnas varían según se refieran al papel del profesor inspirado en sus experiencias previas de aprendizaje, al inspirado por la experiencia investigada o por concepciones arraigadas en experiencias anteriores de enseñanza o aprendizaje, de procedencia no explicitada, presentadas con un valor de alcance general o universal. En algunos casos las alumnas contraponen metáforas que contrastan la experiencia previa y la experiencia investigada. Todas estas metáforas, que describimos a

continuación, encierran creencias y valores que imprimen su huella sobre el pensamiento que articulan las estudiantes en relación con el papel del profesor.

La metáfora es considerada en el entorno de esta investigación, tal como indica Ramos Méndez (2005), como un modo de “creación y de construcción del conocimiento”. Lakoff y Johnson (1980) consideran que la metáfora impregna nuestro lenguaje, nuestro pensamiento y nuestra acción, que nuestro sistema conceptual es, fundamentalmente, de naturaleza metafórica. Verbrugge (1980) caracteriza la metáfora como “un poderoso vehículo para remodelar la identidad, para percibir la estructura de forma novedosa” (citado en Ramos Méndez 2005: 179). Las metáforas ayudan a los estudiantes a organizar sus creencias y a hacerlas explícitas; les permiten poner palabras a lo desconocido o difícil de describir y capturar los múltiples matices de la realidad (Riley 1997).

A la visión de las metáforas como productos verbales que expresan creencias vinculadas de forma estable a la situación, nuestra investigación añade la perspectiva procesual que adopta el pensamiento de los alumnos a la hora de atribuir las creencias a sí mismos o a otros mediante metáforas. De acuerdo con Kramsch (2003), las metáforas de los alumnos pueden comprenderse como un proceso cognitivo y lingüístico de atribución de creencias que reúne en una expresión lingüística dos ámbitos o “espacios mentales”. Los espacios de creencia, o espacios mentales, representan modelos cognitivos de la realidad que varían en relación con el contexto. Las alumnas adoptan metáforas que les ayudan a organizar sus creencias de acuerdo con la situación de aprendizaje. Estas metáforas aparecen en sus discursos como espacios cognitivos, lingüísticamente articulados y condicionados contextualmente, que funcionan, tal como indica Kramsch, como un puente entre la experiencia subjetiva de las alumnas, cambiante y contingente, y la expresión de la objetivación de esa experiencia a través de la lengua. Mediante las metáforas, las estudiantes expresan el proceso de construcción de sus creencias sobre la pluralidad de papeles de alumno y profesor.

La comprensión que desarrollan los alumnos sobre sus profesores de lengua a través de las metáforas es estudiada por Oxford (2001) tomando como fuente los relatos de los alumnos. Muchas de las construcciones en torno a los profesores de lengua son metafóricas en sí mismas, señala esta autora, y estas metáforas pueden crear nuevas formas de comprender un fenómeno. En su trabajo, Oxford define las metáforas como “una figura retórica que atribuye un nombre o una cualidad a algo a lo que no son completamente aplicables” (2001: 90). La autora identifica las metáforas dentro de los tres modelos de enseñanza descritos en la clasificación de Lewin et al. (1939): el autocrático, el igualitario o participativo y el estilo *laissez-faire*.

Las metáforas relativas al modelo autocrático revelan la ausencia de preocupación o empatía del profesor hacia los estudiantes, la creencia de que éstos son inferiores, los errores ocupan un lugar central, sólo existe una interpretación de las cosas y la estructura de recompensa es externa. Según los resultados de Oxford (2001), el tipo de profesor autocrático mantiene la distancia y una aguda disciplina. El modelo igualitario de enseñanza genera, generalmente, metáforas que presentan un tipo de profesor cercano,

interesado, que da apoyo, cede poder y acepta. La mayor parte de las respuestas de los alumnos hacia el profesor de estilo igualitario fueron positivas, según los resultados de Oxford (2001), aunque algunos estudiantes expresaron su disconformidad debido, al parecer, a diferencias personales o culturales entre el profesor y los estudiantes. Este modelo de profesor no obvia la necesidad de disciplina, estructura y orden, a la vez que permite a los estudiantes tomar parte en las decisiones del curso.

Las metáforas referidas al profesor de estilo *laissez-faire* representan su falta de atención hacia los estudiantes. En este modelo los alumnos perciben la indiferencia del docente hacia sus necesidades y no sienten satisfacción por la aparente libertad de que disfrutaban. La respuesta a este modelo de profesor es especialmente negativa por su falta de preocupación por los estudiantes.

Según los resultados de nuestra investigación, las estudiantes conceptualizan el papel del profesor en su experiencia previa mediante metáforas que describen la centralidad de su autoridad en el aula y atribuyen un papel pasivo y subordinado al alumno.

Entre las metáforas que las alumnas inspiran en sus creencias sobre el profesor relacionadas con sus experiencias previas de aprendizaje, emergen algunas con las que conceptualizan al profesor como padre o como dios y como cobijo. La profesora aprueba la conducta, premia por hacer las cosas según sus deseos, señala quién es su modelo de alumno predilecto, ofrece refugio y protección desde su posición superior frente a la amenaza de los iguales o del grupo. Su papel es percibido por las alumnas como esencial y preponderante para el éxito en el aprendizaje. Marina organiza sus creencias sobre el papel de su profesora de L2 en su experiencia previa en torno a estas metáforas y a este tema dedica gran parte de su reflexión (E. 1ª, 24-11-00; Informe, 19-1-01; E. 2ª, 19-1-01).

En otros casos, las alumnas conceptualizan los papeles de profesor y alumno en relación con su experiencia previa mediante la metáfora que presenta al profesor como “rey en su aula” y al alumno como “discípulo” (que sólo escucha y escribe, expresa Ada). Mientras que el rey en su aula sugiere los atributos de todo poderoso y arrogante –el aula es su reino-, la imagen del discípulo que sólo escucha y escribe remite el pensamiento de las alumnas a una posición de sumisión del alumno, de súbdito. Ada expresa sus ideaciones sobre el papel del profesor en experiencias previas a través de esta metáfora con la que describe su percepción de las relaciones desiguales y la falta de comunicación entre alumno y profesor (E. Final, 22-3-01).

Nuestros resultados revelan que a través de las metáforas las alumnas expresan sus creencias y la base cultural de estas creencias. Así, Ada, mediante la metáfora del profesor como rey, manifiesta su creencia en que la actitud del docente que centraliza en él la autoridad no es adecuada para dirigir los procesos de enseñanza-aprendizaje de L2, a la vez que expresa la base cultural de una creencia que tiene su arraigo en un entorno social que considera inaceptables las formas de gobierno autocráticas. Marina, en relación con su experiencia previa, toma como punto de referencia para expresar sus



creencias sobre el papel del profesor la imagen del padre que protege y resuelve los problemas con su autoridad. La base cultural de sus creencias remite a un contexto que otorga prestigio al profesor que gestiona la enseñanza centralizando en él la autoridad. En relación con la experiencia inmediata, mediante la metáfora del profesor como camarada, Marina expresa su creencia en que la actitud de cercanía del profesor es apropiada para administrar la clase y que la base cultural de su creencia remite a un entorno de socialización que valora las relaciones igualitarias.

Block (1990) hace referencia a metáforas que se asemejan a las que en nuestra investigación conceptualizan al profesor como padre, como dios y como cobijo. Anclan su sentido en creencias arraigadas en experiencias educativas previas en las que se ha vivenciado el papel de un profesor protector y al que el sistema otorga prestigio y autoridad. Todas estas metáforas, así como la que presenta al profesor como "rey", remiten su fuente de inspiración a un modelo de enseñanza basado en el dominio de la autoridad del profesor.

Las alumnas expresan sus creencias sobre el papel de la profesora en relación con la experiencia de aprendizaje inmediata a través de las metáforas de profesora como amiga, compañera, camarada y mediadora (Marina, Ada, Aurore, Colette expresan esta percepción). En relación con sus experiencias previas de aprendizaje o con otras experiencias del entorno, las alumnas manifiestan sus creencias acerca de las relaciones asimétricas entre alumno y profesor mediante la expresión "[relación] profesor-estudiante". Las metáforas con las que las estudiantes conceptualizan el papel de la profesora en la experiencia objeto de investigación corresponden al modelo de enseñanza centrada en el alumno y en los intereses del grupo.

El pensamiento de Marina en referencia al papel del profesor es muy expresivo al respecto. Esta alumna es la que caracteriza con más detalle los dos modelos de enseñanza que ella percibe asociados a estos dos estilos de profesor: el profesor cuyo discurso monopoliza el acto docente, frente al grupo de alumnos que se comportan como receptores pasivos del mismo y el profesor que ejerce su papel con actitud de mediador o de proximidad (Marina, 13-11-00; 4-12-00; E. 2ª, 19-1-01, E. 1ª 24-11-00). El primero expresa las creencias que sobre el papel del profesor aporta esta alumna al curso regular de L2 entre sus contribuciones iniciales, adquiridas a través de su socialización o procesos educativos previos.

Para conceptualizar la percepción de su nuevo rol como aprendientes, las alumnas recurren a la negación de los rasgos que caracterizan algunas de sus creencias o concepciones previas sobre el papel subordinado del alumno. La creencia en el papel del aprendiente formulada a través de las expresiones "simple estudiante" o "alumno" en contraposición a "no ser simples estudiantes" (expresión de Marina, E. 10-10-01) y no estar en clase "en plan de alumno" (metáfora de Renata, E. Final, 6-3-01), convierte los términos "estudiante" y "alumno" en metáfora de sí mismos como referentes, en relación a sus experiencias anteriores, de las creencias de las estudiantes acerca del papel pasivo y subordinado del alumno y referentes, en relación a la experiencia

presente (mediante la negación de sus atributos habituales), de la reconsideración de las creencias de las estudiantes en relación con el papel activo del alumno.

Algunas de las metáforas que emergen en nuestros resultados para conceptualizar la relación con el profesor remiten a creencias que las alumnas formulan en su reflexión con un valor de alcance general, no limitado a una experiencia concreta, sino aplicable a cualquier situación. Así aparecen las metáforas del profesor como “guía” (expresada por Ada), que abre el camino, la del profesor como padre, que nutre y proporciona el alimento a los hijos que dependen de él, pero les da autonomía (expresada por Renata), y la del profesor como dios, al que se le otorga un papel preponderante para el éxito del aprendizaje (expresada por Marina).

La metáfora del profesor como padre que proporciona el alimento que los hijos necesitan remite a un esquema de profesor más protector que controlador y puede reconocerse en el esquema de profesor igualitario o participativo. La metáfora del profesor como guía, tal como la describe Ada en su discurso, guía que muestra el camino, se acerca a la del padre que nutre, su función directiva no es de control, sino que marca la dirección. También puede incluirse como función del profesor facilitador. La metáfora del profesor como dios remite al esquema de enseñanza centrado en el profesor.

Las metáforas utilizadas para dar sentido a un papel parecen definir lo que profesores y estudiantes hacen en clase (Jakubowski y Tobin 1991). Por tanto, indican estos autores, si la reflexión es un proceso importante para construir el conocimiento pedagógico y las creencias asociadas a los entornos del aprendizaje, no basta con reflexionar sobre las acciones y las prácticas para poder intervenir en las epistemologías personales, sino que es necesario hacerlo sobre las cogniciones que emergen a través de metáforas e imágenes. Sin embargo, hay que tener en cuenta que estas metáforas son contextuales. Alumnos y profesores conceptualizan sus papeles de modo diferente según la situación.

Esto significa, como señalan Jakubowski y Tobin (1991), que puede cambiarse la aproximación que un alumno hace a su aprendizaje o la que un profesor hace a la enseñanza, cambiando la metáfora con la que conceptualizan un determinado papel. La clave del cambio reside, según las investigaciones de estos autores, en la reflexión sobre las metáforas y creencias asociadas a un determinado papel identificado por el alumno, o por el profesor, como relevante en la clase.

Estas consideraciones son coherentes con la relación que las alumnas establecen en su pensamiento entre cambio de su percepción de los papeles de profesores y alumnos y proceso de reflexión (aspecto que abordamos con detalle al tratar el tema de la metacognición de las alumnas). Las aprendientes cambian las metáforas con las que describen sus creencias sobre el papel del profesor en la experiencia previa, adecuándolas a la nueva situación, lo que expresa, previsiblemente, la modificación de su manera de abordar la experiencia de aprendizaje. A través de sus metáforas, el pensamiento de las

alumnas expresa un cambio de su percepción de la distribución de los papeles de alumno y profesor. De acuerdo con su propia reflexión, las estudiantes desarrollan estrategias de comunicación interpersonal con la profesora, su sensibilidad para la negociación y la afirmación de su propio liderazgo como alumnas de L2.

En el caso de Marina, por ejemplo, la alumna contextualiza las metáforas que expresan sus creencias sobre el papel del profesor de acuerdo con la situación: conceptualiza el papel del profesor en su experiencia previa de aprendizaje de la segunda lengua dentro del esquema de enseñanza centrada en el profesor y el del profesor de la experiencia inmediata en el esquema de profesor facilitador. Sin embargo, aunque la alumna cambia la metáfora con la que conceptualiza el papel del profesor y su manera de abordar la experiencia de aprendizaje, lo que sugiere la modificación de las creencias que la metáfora representa, esto no es suficiente para alterar su pensamiento sobre el papel central que otorga al profesor (E.10-10-01 ), quizá porque obedece a una concepción muy arraigada que para ser modificada requiere profundizar más en los niveles de comprensión e interpretación de la experiencia.

Por otro lado, tal vez no sea lo más importante del proceso de aprendizaje de la lengua de Marina, o de cualquier otro alumno, el cambio de una arraigada concepción en sí mismo, no necesariamente, sino el aprendizaje de estrategias, la reflexión u otras, que ayuden a los alumnos a flexibilizar su pensamiento para poder mirar el aprendizaje y sus procesos desde diferentes ángulos y seleccionar el que a ellos les resulte de más ayuda para progresar.

Tras los resultados de este estudio respecto al papel del profesor están las creencias de las estudiantes que en algunos casos consideran que la responsabilidad del éxito de su aprendizaje depende en un 70% del profesor (esta creencia la expresa Marina, E. 10-10-01). En relación con esta arraigada creencia del papel central que para los aprendientes tiene el profesor, está la frecuencia con que la profesora reconoce a lo largo de los discursos de las alumnas la presencia de su propia voz, indicio, según sugerencia de Llobera (2004, comunicación personal), de la presencia de un discurso polifónico como hecho social. La voz del profesor actúa como discurso estructurador cuando habla y cuando calla. Una voz, la del profesor, es la que articula y el resto del discurso se trenza en torno a este hilo estructurador hasta conformar el discurso de la clase. Y es en este discurso de la clase, articulado como producto social, en el que intervienen todos los demás discursos.

*Percepciones de los alumnos del entorno social del aula de L2: atmósfera afectiva y motivación*

En estrecha relación con la percepción que tienen las alumnas de la pluralidad de papeles de alumno y profesor, está el tema de la atmósfera afectiva en la clase de lengua, que discutimos a continuación.

Según los resultados de nuestro estudio, la percepción de la atmósfera afectiva del aula, tema que las alumnas conceptualizan con el término “clima”, es un aspecto que emerge en su reflexión como una dimensión del aprendizaje que subyace al resto de componentes que configuran su pensamiento en relación con su experiencia de aprendizaje. El tema está íntimamente vinculado con la

dimensión social de la motivación y con las condiciones óptimas que debe reunir el entorno para desempeñar de manera eficaz la tarea de aprender la L2.

En este sentido, nuestros resultados, de acuerdo con Dörnyei (2001a), ponen de relieve la naturaleza eminentemente social del aprendizaje en el aula de segundas lenguas y, por tanto, la necesidad de explicar la motivación desde claves contextuales y la insuficiencia de hacerlo únicamente desde claves individuales. Por otra parte, los resultados que emergen en nuestra investigación, en relación con el impacto que tiene en los procesos personales de las alumnas su percepción de las interacciones en el aula de L2, sugieren que el aprendizaje de la segunda lengua en el aula es una actividad mediada (Lantolf y Genung 2000): las alumnas participan en la actividad de aprendizaje y se apropian de los recursos semióticos que el entorno pone a su disposición, y de modo muy específico de los discursos de alumnos y profesor.

Al discutir sobre la reflexión metalingüística de las alumnas, sobre su pensamiento acerca del tratamiento de los errores o de las experiencias de motivación y ansiedad, se ha hecho frecuente alusión a la percepción de las alumnas sobre la atmósfera afectiva del aula. Todas las estudiantes, sin excepción, consideran que el “clima” de la clase es un elemento esencial de la clase de L2. El tema emerge como una “preocupación” (en expresión de Renata) que atraviesa el discurso de las aprendientes.

Entre los factores que contribuyen a crear una atmósfera agradable, las alumnas reconocen los siguientes: las actitudes de respeto de profesora y alumnos (hacia los errores, a los estilos personales de los alumnos, sin temor a ser ridiculizados, de acuerdo con el discurso de Renata), la comunicación entre profesora y estudiantes (el clima afectivo y de amistad entre alumnos y profesor, según Aurore), el trabajo en grupos (todas las alumnas reconocen esta aportación), la cohesión del grupo (que tanto Renata como Marina conceptualizan como “integración”), las relaciones de cercanía (la proximidad física y el contacto “en clase”), la percepción de relaciones igualitarias (percibir que el alumno comparte con el grupo el mismo nivel de lengua, de acuerdo con el pensamiento de Marina o que se puede establecer con el profesor un intercambio real, según Ada), la libertad para exponerse en la comunicación y expresar lo que se piensa sin miedo (dimensión valorada muy positivamente por Renata, Élodie y Colette).

Todos estos aspectos son considerados por las alumnas como esenciales para crear en el aula el “clima” agradable y de aceptación que ellas relacionan estrechamente con el desarrollo de su aprendizaje (Ada, Marina, Renata, Élodie, Colette, Claude, Aurore).

Otros aspectos que contribuyen a crear una atmósfera positiva en la percepción de las estudiantes son la diversidad cultural del aula (“esa riqueza de culturas” en expresión de Ada, E. Final, 22-3-01), compartir la lengua meta como instrumento de comunicación y de cohesión (Ada, Renata y Marina expresan la importancia de esta contribución), las actividades lúdicas en grupo y la variedad de recursos técnicos. Todas las estudiantes caracterizan la atmósfera agradable del aula por la interacción con los compañeros en torno a

temas que las implican personalmente. Todos ellos son rasgos que describen la enseñanza humanista (Williams y Burden 1999).

Las alumnas relacionan la atmósfera afectiva positiva con la experiencia de interculturalidad y con la interacción oral como experiencia de flujo (Csikszentmihalyi 1997). Ada considera que la interacción oral entre alumnos de orígenes culturales diversos que discuten sobre temas variados representa el aspecto más agradable del curso (E. Final, 22-3-01:5, 26-36). Marina relaciona la interacción oral significativa con la cohesión del grupo como percepción positiva del entorno (E. 2ª, 19-1-01) y Renata percibe la atmósfera de cohesión y de aprendizaje como flujo en el entorno de la interacción oral (E. Final, 6-3-01).

Según los resultados de nuestro estudio, los efectos de una atmósfera afectiva propicia se concretan en el tipo de rasgos que definen la experiencia óptima de aprendizaje (o experiencia de “flujo”, según la define el psicólogo Csikszentmihalyi 1997), referida a un estado en el que las personas están tan involucradas en lo que hacen que nada más parece importarles, y en estrecha relación con el tipo de motivación intrínseca que promueve acciones internamente motivadas (Deci y Ryan 1985, van Lier 1996). En perfecta sincronía con la caracterización que hace Csikszentmihalyi de la experiencia óptima, las alumnas perciben el equilibrio entre desafíos y habilidades (como se ha indicado al tratar el tema de las experiencias de motivación de las alumnas), la implicación es tan profunda que se sienten alejadas de las preocupaciones cotidianas (“lejos de lo cotidiano”, en palabras de Ada; Marina, E. 2ª, 19-1-01), la percepción de la atmósfera agradable que rodea la tarea confiere a las alumnas el sentimiento de control sobre sus acciones (“no te pesa lo que vas haciendo”, Marina, E. 2ª, 19-1-01; “es tan fácil y tan agradable”, Ada, E. Final, 22-3-01), no tienen conciencia del paso del tiempo y aprenden sin esfuerzo (“sin darte cuenta”, es la expresión de Ada y también de Marina), perciben la integración de la tarea en el plano cognitivo y emocional a través de los aspectos lúdicos del aprendizaje (“el aprendizaje como juego pasa”, Ada). La combinación de todos estos elementos produce en las alumnas el sentimiento de disfrute, moviliza su motivación y percepción de rendimiento en el aprendizaje (“aprendemos mucho más deprisa y con mucho más ganas”, Ada).

Otros rasgos propios de la atmósfera de flujo con los que las alumnas caracterizan la clase de segundas lenguas son la retroalimentación e interactividad entre los alumnos y con el profesor y la percepción de aprender la lengua en un entorno de libertad, que les produce la sensación de no estar “en clase” (rasgos que adoptamos de los discursos de Claude y Ada; esta última alumna, que valora un tipo de aprendizaje lúdico, compara las clases del curso de L2 con una forma de aprendizaje en libertad, “sin vigilantes”).

Por el contrario, una clase en la que no hay clima de flujo se caracteriza, según nuestros resultados, porque no atrae la atención de los alumnos, los estudiantes tienen conciencia del paso del tiempo (miran el reloj, en expresión de Marina), su comportamiento es pasivo y no hay interacción.

Estos rasgos de la experiencia óptima, expresados por las alumnas cuando describen su proceso de aprendizaje, son todos ellos componentes que el psicólogo Csikszentmihalyi (1997) atribuye a la experiencia de flujo. En coherencia con la descripción que hace este autor, el sentimiento de disfrute que caracteriza la experiencia óptima genera en las alumnas la sensación de que invertir energía psíquica en la realización de la tarea merece la pena (es algo “útil”, indica Marina). (Ada y Marina describen con precisión en sus reflexiones la experiencia de flujo, y las demás alumnas expresan también sus efectos).

La experiencia de aprendizaje en el aula de E/LE como flujo es una experiencia autotélica, tiene un fin en sí misma. Así lo expresan algunas de las estudiantes al destacar que la finalidad del curso de L2 es integradora (la razón última es aprender, indica Marina), mientras que en experiencias previas de aprendizaje la razón era instrumental (el examen y la nota, Marina, E. Final, 23-2-01) o bien cuando se refieren al aprendizaje en el curso regular de L2 como “una experiencia extraordinaria”, porque invierten mucho tiempo en la asignatura por motivación interna (no por obligación, sino por placer, indica Aurore, Informe 26-1-01) o cuando asocian su proceso en el curso de L2 con una experiencia de aprendizaje que no es inducida ni supervisada por normas externas o imperativos administrativos (este es el caso de Ada, E. Final, 22-3-01).

Las actividades en clima de flujo son, por tanto, intrínsecamente gratificantes y dan pleno sentido a la experiencia de aprendizaje en el presente (Csikszentmihalyi 1997, Tudor 2004a, 2004b). Arnold y Brown (2000) insisten también en la importancia de ayudar al alumno a desarrollar habilidades para sostener el disfrute.

El componente lúdico aparece en el pensamiento de las alumnas como uno de los elementos relevantes para rebajar la ansiedad y crear un entorno de aprendizaje que combina la complejidad percibida en la tarea con la adecuación de los procedimientos para estimular un aprendizaje significativo, a través de la experimentación de los contenidos teóricos en el plano emocional e interno (de acuerdo con los principios expuestos por Kohonen 2000 sobre el aprendizaje experimental). Los discursos desarrollados por Ada y Marina son representativos de este pensamiento (aunque también lo indican las demás alumnas muy expresamente, Renata, Élodie, Colette, Claude y Aurore; “no tenemos la impresión de que son clases”, expresa Élodie, E. Final, 8-2-01 o “siempre me han parecido muy cortas las dos horas de clase”, indica Colette, E. Final, 26-1-01).

En relación con el proceso experimental del aprendizaje, al evaluar su proceso en el curso regular de L2, Ada destaca como aportación central del mismo la toma de conciencia sobre su manera preferida de aprender, un aprendizaje global, que implica acción e implicación física, y que pone de relieve los aspectos lúdicos de la tarea (“el aprendizaje como juego”), que no asocia a la clase formal, sino al tiempo de ocio, a entornos libres de ansiedad (“una manera de aprender como en la playa”), y en ese entorno de aprendizaje, que

concita distensión y apoyo, Ada, Marina y las demás alumnas tienen la percepción de aprender sin esfuerzo aspectos de la lengua que consideran complejos (en expresión de Ada, “las cosas difíciles no tienen que ser aprendidas de manera difícil”, sino de modo agradable y divertido, Ada, E. Final, 22-3-01). En un escenario que perciben óptimo para realizar la tarea, las alumnas reconocen sus preferencias y necesidades de aprendizaje.

Por consiguiente, las estudiantes expresan en su reflexión el desarrollo integrado de su conocimiento de la tarea, de su conocimiento personal como aprendientes y de su conocimiento sobre cómo aprender mejor la segunda lengua. En la medida en que el desarrollo de su conocimiento acerca del aprendizaje de la segunda lengua activa en las alumnas el proceso de autorregulación, orienta su capacidad de saber aprender y promueve de este modo su autonomía.

En coherencia con nuestros resultados, podemos afirmar que el componente lúdico es una herramienta útil para ayudar al alumno a movilizar y cambiar sus recursos internos, para ayudarlo a aprender orientando su afectividad en beneficio de dicho aprendizaje (como expresa Stevick 2000). Este enfoque lúdico del aprendizaje, al implicar todos los sentidos, facilita aprender con más rapidez y motivación los objetivos del currículum (tal como confirma la expresión de Ada, previamente citada: “porque así aprendemos mucho más deprisa y con mucho más ganas”). Por otro lado, atender a la acción en el aprendizaje, no sólo al pensamiento lineal y lógico, significa crear las condiciones en que el alumno puede ejercer como lo que es, el mejor especialista en su propio modo de aprender (nuestros resultados corroboran estas estimaciones de Jensen y Hermer 2001).

Según los resultados que emergen de esta investigación, y en contraste con los rasgos con los que las alumnas caracterizan en sus discursos la atmósfera afectiva positiva, una atmósfera poco propicia (conceptualizada por Renata como clima “poco cómodo”, 10-1-01) se caracteriza por la falta de participación y la falta de atención de los alumnos. Tiene por efecto inhibir la exposición de los alumnos en la comunicación. El grupo clase aparece como escenario en el que las alumnas sitúan el acontecimiento que inspira sus percepciones de una atmósfera poco agradable, en la que los compañeros interrumpen el discurso de la alumna que tiene el turno de palabra (nos referimos al discurso de Renata).

La intervención de aspectos de identidad cultural puede explicar la trascendencia afectiva que concede Renata a este incidente, puesto que es interrumpida por otros estudiantes cuando habla de su país, de un tema que ella considera “significativo”. Dado que esta alumna articula un pensamiento ambiguo en torno a este tema, expresión de lo difícil de decir, tratamos algunas características de su reflexión al discutir específicamente sobre la naturaleza fluctuante del pensamiento de los alumnos.

Cuando un grupo atraviesa fases de distancia emocional, como puede ser la expresada por Renata como “clima incómodo”, según los expertos el sentimiento dominante es la hostilidad y se hacen presentes los impulsos

competitivos y los desacuerdos. Son fases que se caracterizan por la presencia del conflicto, los miembros del grupo expresan su individualidad a través de sus sentimientos de hostilidad hacia los otros; se critican las ideas de los demás y se interrumpe a las personas cuando están hablando (Dörnyei y Malderez 1997).

Estas fases son consideradas por estos autores como prerequisites para que en las fases siguientes se incremente la cohesión y la colaboración. El pensamiento de las alumnas da razón, por tanto, de estas etapas propias del desarrollo de los grupos y caracterizadas por una mayor distancia emocional. Más adelante, al abordar el tema de la interacción, se trata la fase de cohesión del grupo.

En relación con la reflexión que desarrollan las alumnas sobre la atmósfera del aula de lengua, nos parece idóneo subrayar que las estudiantes objeto de nuestra investigación, y en general, todos los miembros del grupo, tenían un programa académico muy intenso, razón por la que compartían sus tareas de E/L2 con otras muchas obligaciones lectivas. Este dato puede explicar que algunas estudiantes consideren excepcional su gran implicación en una asignatura optativa, a la vez que es elocuente de la fuerza de la motivación para propiciar experiencias de flujo, incluso en entornos que, como el académico en periodo lectivo, podrían estimular la dispersión y la preocupación de los alumnos por otras responsabilidades de mayor prioridad y, conducir, por tanto, al abandono de la clase de lengua.

Estos resultados sugieren, por consiguiente, que si como educadores somos capaces de crear entornos de aprendizaje en los que la atmósfera afectiva reúna las condiciones óptimas para aprender, el aprendizaje de la segunda lengua puede ser una tarea gratificante.

Como se ha indicado, el tema de la atmósfera afectiva de la clase atraviesa la reflexión sobre el proceso de aprendizaje de las alumnas, de modo que reaparece asociado a cada uno de los temas. En la percepción de las estudiantes la interrelación entre atmósfera afectiva y proceso de aprendizaje es inequívoca. Nuestros resultados sugieren que el papel crucial de atender a la dimensión afectiva para crear las condiciones y el entorno óptimos para el aprendizaje no puede lograrse sin optar por una metodología que, de acuerdo con la sensibilidad del grupo meta, integre los procedimientos y los procesos de aprendizaje y de comunicación.

Para las alumnas, el enfoque adoptado en el tratamiento de los contenidos metalingüísticos es significativo porque canaliza de manera interdependiente metodología, procesos de comunicación y relaciones igualitarias. Conceden un papel relevante a la corrección del error, siempre que se haga mediante procedimientos que garanticen la eficacia cognitiva sin amenazar su propia imagen (ya sea a través de su tratamiento anónimo o del trabajo en equipo). De modo general, atribuyen a la interacción, al trabajo en equipo y al estilo del profesor un papel esencial para crear la atmósfera afectiva que conjuga aprendizaje y placer.



Son resultados que establecen un estrecho vínculo entre metodología del aprendizaje de la lengua en cooperación y un entorno afectivo que integra participación, personalización y motivación. Estos resultados son una invitación a promover en el aula acciones internamente motivadas, a incentivar, por tanto, la autonomía del alumno; a desarrollar tareas que combinen equilibradamente desafíos y habilidades, de modo que se refuerce la autoestima de los estudiantes y se rebajen los niveles de ansiedad, atendiendo no sólo al pensamiento lineal y lógico, sino también a la acción, creando las condiciones para que el alumno pueda reconocer su modo preferido de aprender, propiciando de este modo experiencias de aprendizaje óptimas o de flujo.

Un elemento esencial para crear y mantener en el aula una atmósfera positiva es la atención a los procesos del grupo, a lo largo del periodo académico y sesión a sesión. En una clase multicultural, en la que la presencia de los estereotipos o malentendidos culturales es potencialmente mucho mayor que en una clase monolingüe, es crucial crear y recrear clase a clase las condiciones, mentales y pragmáticas, para que el contexto de aprendizaje sea un espacio habitable para todos (o un *modus vivendi* aceptable, en terminología de Tudor 1998).

Nuestros resultados sugieren la conveniencia de incluir en los programas de formación del profesor de segundas lenguas el concepto de “clima” con el fin de sensibilizar al profesor sobre el impacto que tiene en el aprendizaje de la segunda lengua el entorno afectivo del aula, proporcionarle herramientas que le ayuden a activar y sostener la motivación de los alumnos, a personalizar la tarea de aprendizaje y a fomentar al mismo tiempo la motivación social, de modo que el mismo grupo de aprendizaje pueda desarrollar mecanismos de cohesión que creen el contexto idóneo para aprender la segunda lengua a través de la interacción.

*Percepciones de los alumnos del entorno social del aula de L2: estructuras sociales de participación*

Uno de los componentes del entorno que las alumnas consideran esencial para lograr una atmósfera agradable y de aceptación, según avanzamos en la reflexión previa, es la estructura social del aula, tema que pasamos a discutir seguidamente. Todas las estudiantes, tanto las que adoptan un comportamiento extravertido como las que mantienen un comportamiento más reservado en su actividad verbal, expresan su preferencia por el trabajo en grupo cooperativo.

Al igual que hemos señalado en la caracterización del clima de flujo, la reflexión de las alumnas sobre el trabajo en grupo es coherente con la caracterización que hacen del mismo los estudios especializados.

Al hacer su descripción, las alumnas extraen su caracterización de la estructura social del aula contrastando el grupo pequeño con la estructura del grupo clase. Para ellas el trabajo en grupo cooperativo es una contribución esencial para estimular la interrelación y crear en el aula de L2 una atmósfera cohesionada (“integrada”, en expresión utilizada por las alumnas, que reaparece más adelante al tratar el tema de la interacción en el grupo; los

trabajos de Dörnyei y Malderez 1997, Crandall 2000 y Dörnyei y Murphey 2003 revalidan estos efectos del aprendizaje en colaboración).

La característica central y común a todas las formas de aprendizaje en cooperación coincide con la función que todas las alumnas valoran del trabajo en grupo: permite diferentes niveles de interacción y que los estudiantes hablen acerca de lo que piensan, saben y sienten (Sharan y Sharan 1999).

Para las alumnas, el trabajo en equipo mejora la cantidad y calidad de la interacción en la lengua meta. Despliegan más estrategias cognitivas de comunicación que las que despliegan en el grupo clase, se expresan a sí mismas con más frecuencia y hacen un uso más libre de sus habilidades verbales (los discursos de Renata, E. Final, 6-3-01, Claude, E. 1ª, 24-11-00, E. 2ª 19-1-01 y Marina, E. 2ª, 19-1-01, describen estas funciones).

El grupo reducido proporciona un entorno agradable y de reconocimiento en el que las alumnas se sienten más libres para participar y en el que se expresan incluso los alumnos menos dispuestos a adoptar riesgos en la comunicación. Esta función del pequeño grupo aparece tanto en la reflexión de las alumnas que se reservan más en el ámbito de la expresión oral (Ada o Élodie) como en la de las alumnas que adoptan un comportamiento verbal activo (Renata o Claude).

El entorno del grupo cooperativo estimula el sentido de interdependencia positiva y cumple una función de apoyo de cara a la intervención de las alumnas ante el grupo clase. Esta es una de las características esenciales del aprendizaje en colaboración (Johnson y Johnson 1999, Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Los alumnos se proporcionan mutuo apoyo, algo muy valorado por Élodie en su reflexión en torno a las tareas de corrección en parejas o grupo. Incluso las alumnas que prefieren el trabajo individual, como Aurore, asocian la experiencia positiva del curso de español con la percepción de apoyo aportada por el grupo; en expresión de Aurore, el grupo proporciona la experiencia de sentirse “complementarios” (E. Final 26-1-01).

Este apoyo del grupo refuerza las aportaciones de las alumnas y promueve una interacción libre de ansiedad ante la clase (las reflexiones de Colette, E. 2ª, 12-1-01 y Ada, E. 20-6-0, destacan muy expresamente esta función). El trabajo en grupo, por tanto, aumenta la autoconfianza de las alumnas para asumir riesgos en la comunicación, mientras que en la estructura del grupo clase, las alumnas perciben la ansiedad social (tal como lo expresa el discurso de Renata, E. Final, 6-3-01, de acuerdo con la descripción de Oxford 2000).

El trabajo en equipo fomenta relaciones interpersonales y académicas más equitativas e incrementa la autoestima. Es uno de los temas más desarrollados en la reflexión de Marina (Ames 1984, 1992; Crandall 2000; Sharan y Shachar 1988; Williams y Burden 1999 revalidan esta característica del contexto de aprendizaje cooperativo).

Por otro lado, dinamiza la clase, potencia la interacción en torno a un objetivo común y crea en torno a la tarea un clima de trabajo agradable y lúdico.

Proporciona la estructura más idónea para la experiencia óptima de aprendizaje de la lengua o experiencia de flujo (Ada, Marina, Renata, Claude, Colette y Élodie expresan su preferencia por la elaboración de tareas en grupos. Aurore que es más reticente a esta forma de organización, sin embargo, como se ha indicado, considera que promueve la atmósfera positiva en el aula).

Uno de los beneficios atribuidos al aprendizaje de la segunda lengua en cooperación es su potencialidad para promover en el aula relaciones más simétricas. Las alumnas consideran una contribución a la atmósfera afectiva de la clase su percepción de igualdad en las relaciones con los demás aprendientes. En el pensamiento de Marina esta percepción es muy reiterada y para esta alumna constituye una experiencia muy importante no sentir la necesidad (o tanta necesidad) de compararse con los demás, poder acometer la tarea de aprendizaje por motivos internos (E. Final, 23-2-01). En este entorno, Marina refuerza su implicación, autoestima y motivación. Es una de las estudiantes que con más precisión describe la experiencia óptima de aprendizaje.

Los resultados que presentan Sharan y Shachar (1988) revalidan que el entorno cooperativo favorece las relaciones de igualdad entre los estudiantes, en contraste con los entornos de aprendizaje orientados al grupo clase, que fomentan entre los alumnos relaciones de dominio. La colaboración, por el contrario, estimula el interés, la atención e incluso el entusiasmo en la realización de la tarea. Estas características establecen un vínculo entre la orientación cooperativa de la clase y los rasgos propios de la experiencia óptima de aprendizaje o flujo (Csikszentmihalyi 1997), aspecto al que nos hemos referido al discutir el tema de la atmósfera afectiva de la clase.

Nuestros resultados, de acuerdo con las estimaciones de Dörnyei y Malderez (1997) y Sharan y Shachar (1988), nos remiten a la relación entre motivación intrínseca (Deci y Ryan 1985) y aprendizaje en colaboración. Según Sharan y Shachar, la competitividad puede ser indicio de falta de motivación, mientras que el aprendizaje en cooperación refuerza la autoestima. A juicio de Crandall (2000), la cooperación fomenta en mayor grado el rendimiento en el aprendizaje.

Estas consideraciones son coherentes con la propuesta del aprendizaje de la lengua en cooperación como una de las estrategias que promueve la motivación accional o de mantenimiento (Dörnyei 2001b). Ehrman y Dörnyei (1998) consideran que desde la perspectiva de la motivación, el aprendizaje cooperativo es un método de instrucción “excepcionalmente eficiente” (1998: 258). Este es precisamente el reto del profesor, adoptar el enfoque y estrategias adecuados para el mantenimiento de la motivación en la clase de L2.

Las alumnas perciben que el trabajo en equipo personaliza el aprendizaje: estimula la valoración del rendimiento personal y la aportación individual. Johnson y Johnson (1999), entre otros, corroboran la relación entre interdependencia positiva en el aprendizaje cooperativo de la lengua y sentido

de la propia individualidad. Aurore considera que la representatividad que el grupo pequeño otorga al alumno está en la base de su percepción de que en el aula de L2 el papel de cada estudiante es irremplazable (“todos tenemos una plaza en esta clase, si uno estuviera ausente, no sería lo mismo, faltaría algo”, es su expresión, E. Final, 26-1-01).

Las alumnas formulan dos características más del equipo. La primera, que favorece la experiencia de interculturalidad. Perciben que la estructura cooperativa integra las visiones divergentes. En expresión de Ada el clima “íntimo” del pequeño grupo estimula la sensibilización intercultural, porque permite que los estudiantes se aproximen sin miedo a conocer lo diferente (Ada, 20-6-01).

Nuestros datos sugieren, en relación con los procesos de sensibilización intercultural, que la interacción y relaciones de proximidad entabladas en el grupo reducido son la base para apreciar y acoger la diversidad cultural y la garantía de una comunicación intercultural positiva en el grupo clase (Ada es una de las estudiantes que expresa esta reflexión con más contundencia). El grupo cooperativo es percibido por las estudiantes como la estructura idónea para fomentar la interacción lingüística y la interacción intercultural o como expresa Iglesias (2003), para fomentar “la fluidez cultural”. Sharan y Shachar (1988) sostienen que la educación en cooperación es necesaria para promover las metas de integración en el aula multicultural, puesto que la orientación tradicional del aula se muestra estéril para lograr estos fines.

Y por último, las alumnas consideran que el trabajo en cooperación fomenta el aprendizaje y favorece la autonomía. Las alumnas manifiestan que a diferencia de lo que ocurre en la estructura del grupo clase, el trabajo en grupo reducido no requiere la intervención del profesor, permite el desarrollo de estrategias cognitivas de autodescubrimiento y estimula el reconocimiento de los compañeros como fuente de recursos, de conocimiento y de retroalimentación (el discurso de Élodie es expresivo en este sentido). En su reflexión, las estudiantes relacionan su percepción de logro en el trabajo en equipo con el uso de la lengua meta como instrumento de comunicación y con la posibilidad de contrastar con los compañeros visiones divergentes del proceso de aprendizaje en torno a la tarea (consideraciones que desarrolla la reflexión de Marina). De acuerdo con Ehrman y Dörnyei (1998), el aprendizaje en cooperación incrementa la autorregulación del aprendizaje.

En un trabajo pionero sobre el papel del trabajo en grupo en el aprendizaje de la segunda lengua, Long y Porter (1985) esgrimen los siguientes argumentos pedagógicos a favor del mismo: incrementa la cantidad de oportunidades de practicar la lengua, mejora la calidad de la interacción, individualiza la instrucción, crea un clima afectivo positivo en la clase e incrementa la motivación. De acuerdo con la revisión que llevan a cabo estos autores, las investigaciones en este campo avalan que el trabajo en grupo promueve más cantidad y variedad de oportunidades de práctica de la lengua, la misma precisión en las producciones en grupo que en las actuaciones públicas supervisadas por el profesor, las correcciones se dan con más frecuencia en el grupo reducido que en el modelo de enseñanza tradicional y los estudiantes se

implican más en la negociación del significado que en las clases centradas en el profesor.

Entre los beneficios que se atribuyen al trabajo en grupo pequeño en contraste con la enseñanza centrada en el profesor, Ellis (2005) destaca la aportación que hace Jacobs (1998), sintetizando sus potenciales ventajas en los diez siguientes aspectos: el incremento de la cantidad de producción oral del alumno y de la variedad de las producciones de habla, la mayor individualización de la enseñanza, la reducción de la ansiedad, el incremento de la motivación y de lo lúdico, el incremento de la autonomía, de la integración social, de la posibilidad de aprender a trabajar con otros y, finalmente, el incremento del aprendizaje.

A pesar de que las primeras investigaciones sobre el trabajo en grupo ponen de relieve su potencialidad para fomentar la negociación del significado (Pica y Doughty 1985, entre otros), éste y otros estudios posteriores no demuestran, indica Ellis (2005), que el trabajo en grupos conduzca a la adquisición, pero sí incrementa las condiciones que previsiblemente la fomentan.

En la reflexión de las estudiantes emergen también las dificultades propias del trabajo en grupo, sobre todo en las fases iniciales del curso. Se trata de dificultades de comunicación y relación que las alumnas remiten a la necesidad de conocerse más, a las diferencias en el modo de entender las actividades y al mayor o menor grado de implicación en la participación (Marina se hace eco de estas dificultades fundamentalmente en la primera etapa del curso). Otras dificultades tienen que ver con el recurso a la lengua materna cuando en el grupo coinciden varios alumnos de la misma nacionalidad (Aurore expresa en su discurso su evaluación negativa de este aspecto).

A la resolución de estas dificultades expresadas por las estudiantes en relación con el trabajo grupal, puede contribuir el propio desarrollo de los rasgos esenciales del aprendizaje en cooperación (Johnson y Johnson 1999) y el progreso del grupo.

La caracterización detallada de las funciones del grupo cooperativo y la evaluación positiva que hacen las alumnas de los efectos del trabajo en equipo es indicio del desarrollo o adquisición de una competencia que podrán transferir a otros ámbitos del aprendizaje o del ámbito profesional.

*Percepciones de los alumnos del entorno social del aula de L2: agentes e interacción*

Si el tema anterior centra la discusión en el grupo cooperativo como estructura social de participación, el tema del que tratamos a continuación, la interacción con los compañeros y los procesos del grupo, orientan el pensamiento de las alumnas, esencialmente, hacia la estructura del grupo clase. Es uno de los temas que ocupa más ampliamente la reflexión de las estudiantes sobre su experiencia de aprendizaje de la lengua.

Las alumnas sitúan en el escenario de la expresión oral en el grupo clase sus percepciones de la repercusión que tienen la interacción y los procesos del

grupo en las experiencias personales de aprendizaje. La interacción entre proceso personal y proceso del aula promueve una dinámica de negociación, explícita o implícita, entre el alumno y el grupo, que emerge de la necesidad de adaptación del proceso del alumno a los recursos socio-psicológicos del grupo que, a su vez, se generan a partir de las contribuciones individuales de los estudiantes (Breen 1986).

Inicialmente, no nos propusimos investigar el proceso del grupo, sin embargo, conforme progresaba la investigación, fueron emergiendo de los discursos de las alumnas dinámicas internas semejantes a las que conforman cualquier grupo humano. La diversidad, tanto en la formación académica como en los orígenes geográficos, culturales y lingüísticos, no hubiera hecho previsible *a priori* que un grupo de estas características se conformase como grupo social, sin embargo, nuestros resultados confirman que los estudiantes de procedencia multicultural y multilingüe generan en el aula de L2 dinámicas de interacción que conforman un grupo social en torno a un objetivo común y que nos permiten hacer un estudio etnográfico de ese grupo (que los mismos alumnos van conformando de acuerdo a sus necesidades como grupo de aprendizaje) en su escenario natural y, en la medida en que sus miembros son representantes de ese grupo social o de esa comunidad cultural, generalizar nuestra comprensión de su lógica interna o coherencia local (Tudor 2001) a todos los aprendientes de L2.

Los alumnos generan en la interacción una comunidad de aprendizaje o “comunidad de práctica” (Blewitt 2006: 138) para los fines que persiguen. (Los discursos de Renata, 29-11-00, E. 2ª, 1-12-00, y Marina, 29-11-00, E. 2ª, 19-1-01E. Final, 23-2-01, describen las dinámicas de su desarrollo). De acuerdo con su estructura básica, esta comunidad de aprendizaje está conformada por los siguientes componentes: un ámbito de conocimiento, el aprendizaje de la segunda lengua, que proporciona al grupo un propósito común y un sentido de identidad, guía el aprendizaje y da significado a sus acciones; una comunidad, el grupo de estudiantes y profesor, que crea el contexto para la práctica social del aprendizaje de la segunda lengua, fomenta la interacción social y las relaciones de respeto y equidad; y una práctica, la actividad de aprendizaje de la segunda lengua como práctica social. A través del uso social de la lengua, el grupo genera un repertorio compartido de discursos, marcos, ideas, información, estilos, relatos, conceptos. Blewitt (2006) subraya que ni la homogeneidad ni la intimidad son requisitos de una comunidad de práctica, lo necesario para su desarrollo es tener algunas cosas en común, entre otras, la capacidad de aprender de los otros.

Mediante la interacción social, el grupo genera el tipo de relaciones que permite a los alumnos aprender de y con los otros, las condiciones que requiere un entorno de aprendizaje sostenible (aceptable para todos, según Tudor 1998) como “proceso” durante un semestre académico (hasta que la comunidad de práctica se disuelve). La reflexión a partir de la experiencia (Kohonen 1992a, 1992b) que llevan a cabo los miembros del grupo explica, en buena medida, el desarrollo de estos procesos (como ponen de relieve los resultados que se comentan en detalle al tratar el tema de la reflexión) y no es otro el principio

que también Blewitt (2006) destaca como esencial para desarrollar un aprendizaje transformativo eficaz.

Este tema nos aproxima a la vida del aula como cultura que se extiende, según Breen (1986), a través de islas de significados intersubjetivos que no suelen emerger a la superficie, una cultura que en el pensamiento de las alumnas participantes en la investigación emerge como interactiva (las alumnas tienen voluntad de aprender a través de la interacción verbal en y con el grupo), colectiva (las alumnas se implican en el proceso personal de aprendizaje y en el proceso del grupo), conjuntamente construida (las alumnas colaboran y autorregulan su proceso de aprendizaje en función del proceso del grupo) y significativa (las prioridades personales de las estudiantes encuentran su sentido en el entorno sociocognitivo de la interacción).

El discurso de las alumnas asocia la interacción verbal a los procesos de cohesión del grupo (o “integración”, según su conceptualización, una expresión muy frecuente en el discurso de Renata y que también utiliza Marina), que las alumnas perciben como una meta que debe alcanzarse. Para las estudiantes la cohesión es indicio de “clima” positivo, es decir, de una percepción positiva del entorno, característica que define la cohesión (Clément et al. 1994) y de la fuerza de la interrelación de los alumnos entre sí y con el grupo de aprendizaje (de acuerdo con la caracterización que hacen Dörnyei y Malderez 1997 de la cohesión).

El criterio de las alumnas para evaluar la cohesión del grupo es la cantidad de interacción percibida en el grupo clase (cantidad que las alumnas que expresan esta posición equiparan con calidad). El grado de participación en la expresión oral en el grupo clase es un tema recurrente de la reflexión de Renata a lo largo de todo su proceso de aprendizaje (8-11-00, 29-11-00, E. 2ª, 1-12-00); también de la de Marina, aunque ésta circunscribe este criterio, con más frecuencia, al grupo reducido y no sólo implica interacción, sino también colaboración (23-10-00, 13-11-00).

Otros indicadores esenciales de la cohesión del grupo, de acuerdo con nuestros resultados son: el intercambio de ideas y experiencias con los demás alumnos en la lengua meta, el dinamismo y espontaneidad de la interacción, la percepción de integración de las diferencias culturales de los alumnos y la percepción de la interacción oral como experiencia óptima de aprendizaje (el discurso de Marina expresa estas ideas, E. 2ª, 19-1-01).

El proceso de cohesión del grupo (o de conformación de un “verdadero grupo” o “verdadera clase”, expresiones con las que Marina conceptualiza también su percepción de la cohesión en la clase de lengua), es evaluado por las estudiantes, esencialmente, a través de la estructura del debate en su fase de participación en el grupo clase. Las alumnas perciben el debate como espacio de referencia de la interacción en el aula de lengua en torno a una tarea compleja y vinculan su percepción de logro a la correlación entre actividad, cantidad de interacción, mayor exposición en la comunicación y nivel de cohesión del grupo. La cohesión incentiva la motivación de las alumnas hacia el aprendizaje de la lengua meta y estimula, por tanto, la interacción (de

acuerdo con la funcionalidad que Dörnyei y Malderez 1997 atribuyen a la cohesión).

En relación con el desarrollo del grupo, uno de los indicios de la cohesión, las alumnas tienen la percepción de un grupo que progresa (Renata, E. 2ª, 1-12-00). La evolución del grupo es uno de los criterios que aplican para valorar el proceso grupal (“progreso”, “evolución” y “dinámica” son expresiones del discurso de Renata que ella utiliza para evaluar el desarrollo del grupo). A juicio de los expertos en dinámica de grupos, una vez formada la estructura de un grupo, su desarrollo significa entrar en un continuo proceso de cambio que no cesa hasta que el grupo deja de existir (Dörnyei y Malderez 1997). De ahí que autores como Hadfield (1992) estimen que la formación de un grupo es algo relativamente fácil, pero no así el mantenimiento de su cohesión a lo largo de un periodo prolongado. Nuestros resultados dan razón de un proceso de grupo percibido por las estudiantes como emocionalmente positivo. Esta percepción se corresponde con una fase de cercanía y solidaridad entre los miembros del grupo (según la descripción de Dörnyei y Malderez 1997).

La “fusión con el grupo” requiere redefinirse a sí mismo y construir una identidad como miembro del grupo e implica, según Dörnyei y Murphey (2003), sincronizar el propio comportamiento con el de los demás sin que esta restricción suponga el abandono de la singularidad que define la personalidad autónoma del alumno. Estas consideraciones de Dörnyei y Murphey (2003) nos adentran en el aspecto que vamos a discutir de forma más específica a continuación: la percepción que las alumnas tienen de la interacción en el aula de L2.

Hemos discutido hasta aquí las características y criterios que rigen la cohesión según el pensamiento de las alumnas. Sin dejar este aspecto, que sigue apareciendo persistentemente entrelazado con los procesos del grupo, a continuación centramos nuestra discusión más específicamente en la reflexión de las estudiantes sobre la interacción que emerge en el aula cuando se encuentran las diferentes “racionalidades” de alumnos, profesor y contexto (Tudor 1998, 2001).

El discurso de las alumnas describe las contribuciones iniciales que conforman el pensamiento de los estudiantes de segundas lenguas en relación con sus diferencias individuales y con sus ideaciones en la interacción. Aspectos tales como sus creencias en torno a la participación y respecto a sí mismas, diferencias personales como la extraversión, la inhibición, el autoconcepto, las estrategias y procesos de autorregulación, la motivación o la voluntad de comunicar, y algunos otros aspectos, son discutidos a continuación tal como emergen del pensamiento de las alumnas, no como rasgos aislados y aislables, sino en el contexto natural en el que ellas los perciben y conforman, es decir, en la interacción con el contexto social del aula de L2 (Allwright 1996; Breen 1986; Lantolf y Pavlenko 2001; Lantolf y Genung 2000; Larsen-Freeman 1997; Larsen-Freeman 2001; Ramos Méndez 2005; van Lier 2000a, 2000b, 2004; Williams y Burden 1999) .



Entramos en esta discusión en el espacio en el que el pensamiento de las alumnas, de forma más singular, nos descubre el aula como “cultura” (Breen 1986, Cortazzi 1990, Ramos Méndez 2005, Tudor 1996) o “los dos mundos” distintivos (Breen 1986), el del proceso personal de las estudiantes y el del proceso del aula, dimensiones que sólo pueden “inferirse” la una de la otra si las descontextualizamos, contraviniendo en ese caso el pensamiento de las alumnas y renunciando, por tanto, a una comprensión más integral de sus procesos.

Las estudiantes expresan en su reflexión la socialización en el aula como “proceso” (Allwright 1996), cuyo desarrollo tiene lugar y puede ser observado durante la clase. Es el espacio del pensamiento de las estudiantes que más sugiere y que mejor visualiza la aproximación ecológica a la cognición de las alumnas y a su proceso de aprendizaje de la lengua, la comprensión del aula como metáfora del mundo natural que, al igual que los sistemas complejos no lineales, construye sus significados en la interacción de perspectivas complementarias entre el todo y las partes (Larsen-Freeman 1997, Ramos Méndez 2005, van Lier 2000a, 2004).

Nuestros resultados ponen de relieve que el pensamiento de las alumnas sobre la interacción y el proceso de cohesión del grupo está condicionado por sus creencias y concepciones sobre modelos de participación. Si el modelo de interacción que tienen las alumnas responde a un esquema que considera idónea la participación sistemática del mayor número posible de compañeros en la expresión oral, en todas sus fases (grupo reducido, grupo clase), las alumnas evalúan de manera positiva a los alumnos que participan en la interacción verbal y negativamente a los que no lo hacen. El pensamiento de Marina y Renata, también el de Claude, es representativo de este esquema de creencias, sobre todo en la primera fase del curso.

Esta categorización que hacen las alumnas influye en su valoración de las relaciones afectivas entre los estudiantes y en su percepción de la atmósfera de cohesión. Es decir, el pensamiento de las alumnas refleja una estrecha relación entre su modelo de participación y su percepción del entorno de aprendizaje.

Así, mientras el pensamiento de las estudiantes que adoptan una actitud verbal activa expresa valoraciones negativas en relación con los tiempos de espera y silencio en las actividades de puesta en común (las reflexiones de Marina y de Renata representan esta posición), las alumnas que tienen más control sobre sus intervenciones o más dificultad para participar en la interacción oral consideran una agresión que los compañeros más activos verbalmente se impongan sobre los demás a través de sus intervenciones (Colette considera una agresión las intervenciones de algunos compañeros, E. 2ª, 12-1-01, y también Ada, E. 1ª 22-1-01). La cultura de aprendizaje de las alumnas, por tanto, tamiza su percepción de los otros, la interpretación que hacen de las interacciones que tienen lugar en el grupo y su aportación a la construcción del significado de la clase de L2 (Cortazzi 1990).

Las alumnas que tienen más facilidad para asumir riesgos en la comunicación expresan la reconsideración de su pensamiento en relación con la interacción. La confrontación de sus perspectivas ante la interacción con las perspectivas que adoptan los demás alumnos, es decir, la interacción de las diferentes “racionalidades”, les ayuda a tomar conciencia de su propio sistema de ideaciones, de los efectos de su aplicación irreflexiva y del derecho de todos los compañeros a participar; de la necesidad, en consecuencia, de ejercer el autocontrol sobre la propia participación. Los procesos de reflexión de Marina y de Renata, con variedad de matices, expresan esta reconsideración.

El pensamiento de Marina evoluciona a lo largo del proceso de investigación y al final del semestre académico realiza una autocrítica sobre su esquema previo de participación, que exigía de los compañeros “una participación total” (E. Final, 23-2-01). Nuestros resultados sugieren, por consiguiente, que la interacción que tiene lugar en el aula no sólo nos ayuda a comprender los procesos de aprendizaje, sino que para las alumnas es en sí misma aprendizaje (de acuerdo con las estimaciones de van Lier 2000a, entre otros autores), que el aprendizaje es una actividad mediada y el alumno un ser “situado”, que conforma su pensamiento e ideaciones en la interacción social (de acuerdo con las estimaciones de Donato 2000; Lantolf y Genung 2000; Lantolf y Pavlenko 2000, 2001), que contexto, lengua y subjetividad en el aula se comprenden de manera interdependiente (tal como indica Thorne 2000). En palabras de Palou, el pensamiento de Marina expresa el tipo de interacción significativa que debe potenciar la didáctica de la lengua: “un intercambio de palabras que ayude a modificar el pensamiento” (2002: 548).

Estos resultados, por otro lado, son consistentes con los datos empíricos aportados por otras investigaciones que ponen de relieve el papel moderador que ejercen sobre las producciones orales de los alumnos de L2 los procedimientos propios del aprendizaje en cooperación, ya que promueven una mayor simetría en los turnos de habla (Sharan y Shachar 1988). Como indican estos autores, en la clase cooperativa se establece una división más equitativa del control de la actividad verbal entre los miembros del grupo. Las alumnas, por tanto, desarrollan su pensamiento crítico, son capaces de cuestionar sus propias creencias, de desarrollar sus habilidades de cooperación y de aplicar estrategias interpersonales para autorregular su comportamiento verbal.

Todas las alumnas reconocen como central la función moderadora de la profesora para facilitar la participación de todos los estudiantes. Las alumnas que tienen mayor dificultad para intervenir consideran esta función facilitadora y necesaria (Ada, E. Final, 22-3-01). Son estas alumnas las que perciben como una agresión la tendencia de algunos compañeros a no respetar las normas acordadas para gestionar la participación. Las alumnas que no dudan en asumir riesgos en la interacción consideran que esta función de la profesora es tediosa (así lo expresa Renata).

A este tipo de situación se refiere Brown (1987) cuando alude al papel esencial del profesor para controlar a los alumnos que asumen riesgos hasta el punto de dominar e imponerse a la clase y, con más frecuencia, para animar a los estudiantes a participar y a adoptar riesgos, valorando el hecho mismo de su

intervención. Este autor sugiere la conveniencia de que el profesor esté atento a la diversidad personal y cultural que puede determinar distintas actitudes verbales de los alumnos en la comunicación.

Nuestros resultados sugieren, por tanto, que la interacción de las diferentes perspectivas que tienen las alumnas sobre el proceso de aprendizaje en el aula de L2 es un sistema que opera según sus propias reglas y lógica interna (tal como indica Tudor 2001), que busca su coherencia local en los comportamientos a que deben responder alumnos y profesor.

Son resultados que corroboran las consideraciones de Brown (1987). Según su propia personalidad y bagaje cultural, cada estudiante adopta un comportamiento ante la participación que, a su vez, condiciona el de los demás. Así, los estudiantes más extravertidos del grupo tienden a monopolizar la palabra y a atraer sobre sí la atención de los demás alumnos. Marina y Renata representan este comportamiento verbal más acusadamente y dejan constancia del mismo en sus reflexiones, también Claude se incluye a sí misma en el grupo de estudiantes que participan más ante el grupo clase y, a través de los discursos de Ada y Élodie, sabemos que Aurore y, sobre todo, Jerome adoptan los rasgos de la extraversión en la interacción. Élodie y Ada se incluyen en el grupo que interviene poco o no interviene en el primer semestre en el grupo clase.

Según confirman nuestros resultados, las aprendientes con un alto grado de extraversión, en la medida en que necesitan el reconocimiento de los demás para afirmar su autoestima, tienden a regular su motivación a partir de factores ambientales, es decir, su principio motivador es, predominantemente, extrínseco (Deci y Ryan 1985, van Lier 1996) y en el ámbito de la expresión oral del aula de L2, este principio motivador tiende a estar regido por la búsqueda de la evaluación positiva de los demás compañeros (los discursos de Marina y Renata representan esta posición). Esta dependencia de la valoración social es indicio, en esta situación concreta de aprendizaje, de un bajo grado de autoestima y de una motivación poco internalizada.

En este sentido, los comportamientos verbales de Marina y Renata, con diferencias en cada caso, pueden ser representativos de este tipo de dependencia, al menos en el ámbito de las tareas de expresión oral. Marina expresa esa dependencia afectiva de la evaluación social en su reflexión (8-11-00, 22-11-00). Otras estudiantes de conducta verbal activa no expresan esa dependencia, tampoco Renata lo hace. El comportamiento activo en las actividades de expresión oral en el caso de Renata responde, más bien, a un afán de autoafirmación en un terreno en el que se siente muy segura. En la medida en que la conducta verbal activa no es necesariamente un rasgo de extraversión, o no responde a las mismas necesidades, nos parece importante precisar que no es aplicable la misma interpretación a todas las alumnas.

La necesidad de reforzar la propia imagen mediante el juicio social perjudica, por consiguiente, el proceso personal de aprendizaje de los alumnos, en la medida en que genera dependencia y ansiedad, y dificulta la comunicación en el grupo, puesto que estos estudiantes (estamos incluyendo en este grupo a

Jerome) se convierten o buscan convertirse, sin el consentimiento del grupo, en el centro de su atención. Nuestros resultados revalidan que la extraversión no siempre está asociada con la empatía (Brown 1987) y que un alumno de comportamiento extravertido puede buscar en el grupo de aprendizaje la protección y el refuerzo de su autoestima.

Estos resultados sugieren que los alumnos que adoptan los rasgos de la extraversión y, a su vez, el proceso de interacción del grupo, se benefician del equilibrio entre su motivación intrínseca y extrínseca (Deci y Ryan 1985, van Lier 1996). Un alumno que, como Marina en la situación de aprendizaje, dependa de factores ambientales para afirmar su autoestima desarrolla la forma menos autónoma de su motivación y se beneficia de una acción didáctica que le ayude a ser consciente de sus propios recursos internos, a activar sus estrategias de autorregulación y a identificarse con la tarea integradamente.

El pensamiento de Marina refleja su proceso de concienciación sobre el efecto que su actividad verbal produce en el grupo de compañeros (aspecto al que nos hemos referido al tratar de su autocontrol). La percepción reflexiva de la importancia que concede a la opinión que los demás tienen sobre ella se convierte en un recurso para controlar sus intervenciones y la retroalimentación informativa que le aporta la interacción suscita su sentido de solidaridad hacia los demás miembros del grupo y activa, por tanto, sus estrategias sociales. En la medida en que un estudiante extravertido tome conciencia de la motivación interna de sus acciones y regule su comportamiento como aprendiente mediante decisiones conscientes, podrá encontrar la recompensa emocional y cognitiva en la misma actividad y, por tanto, desarrollar su autonomía. A estos mismos efectos apuntan las investigaciones de Dickinson (1995).

Aunque Renata no hace una autocrítica explícita como la hace Marina, su pensamiento indica una evolución en relación con su actividad verbal a través de lo que no dice, puesto que al hacer balance final de la experiencia de aprendizaje, de su discurso desaparece toda referencia crítica a la falta de participación de los demás alumnos (E. Final 6-3-01), aspecto que, sin embargo, es recurrente a lo largo de todo el proceso previo de investigación. En la misma evaluación final, Renata reconoce que el entorno del grupo reducido favorece una interacción libre de la tensión característica del grupo clase. Sin embargo, Renata no muestra la menor percepción de ansiedad personal en el ámbito de la interacción oral en el grupo clase y expresa este pensamiento con formas impersonales con las que, previsiblemente, lo hace extensivo a otros alumnos que sí la experimentan y, por tanto, es consciente de ello. Esta toma de conciencia expresa una evolución de su pensamiento.

De acuerdo con nuestros resultados, la socialización en el aula como “proceso” (Allwright 1996) explica las motivaciones que subyacen a los comportamientos que adoptan las alumnas en la clase de lengua y su evolución (como expresa la reflexión de Marina cuando describe el impacto de la retroalimentación e interacción con el grupo en su propio proceso de aprendizaje); y refleja, a su vez, la complejidad del aula de L2 como consecuencia de la confluencia e

interacción de los diversos procesos de socialización que aporta al aula cada estudiante.

Nuestros resultados nos permiten afirmar que detrás de la conducta adoptada por las alumnas que se reservan más, a la hora de participar en la interacción oral, se hallan factores como el miedo y la inseguridad en respuesta a la mayor fluidez verbal y a la actitud impositiva de otros compañeros. Con la expresión "¡qué miedo!" revela Ada estos sentimientos (13-12-00, E. 1ª, 22-1-01; E. Final, 22-3-01). También Colette expresa estas percepciones, la alumna percibe "agresividad" en la intervención de otros compañeros (E. 2ª, 12-1-01). En relación con el tema de la inhibición, discutimos con cierto detalle el caso de Ada, porque su reflexión aporta datos valiosos e interesantes para comprender los procesos personales y sociales implicados en el pensamiento que desarrollan los alumnos en relación con la interacción oral en el aula de L2.

Mediante la inhibición, las alumnas se protegen del miedo a hablar en público generado a través de la comparación social. Expresan su miedo al juicio crítico. Ada contrasta la fluidez verbal y la actitud impositiva ante la interacción que caracteriza el discurso de otros alumnos en la lengua meta con su propia inseguridad ante la destreza oral cuando se compara con ellos (E. 1ª 22-1-01). A través de la interacción, Ada recibe información que la lleva a reconsiderar las creencias previas que tiene sobre sí misma como aprendiente de éxito y a partir de esa interacción elabora sus ideaciones sobre sus habilidades en la comunicación oral. La competencia comunicativa que percibe en otros compañeros la conduce a replantearse su autoeficacia respecto a la destreza oral.

La inhibición en la práctica de la expresión oral aparece como lugar de defensa que los alumnos construyen para proteger su imagen, de acuerdo a la comprensión que hacen de sí mismos como aprendientes (Brown 1987). En el aula de L2 puede manifestarse en la actitud de silencio en la interacción verbal. Es creencia, comúnmente aceptada, que la inhibición es negativa para el aprendizaje de segundas lenguas, porque evita la toma de riesgos y resta oportunidades de práctica. Las alumnas investigadas también sostienen esta creencia. Las estudiantes que participan activamente en las actividades de expresión oral, en coherencia con esa creencia, evalúan negativamente a los compañeros que no se expresan verbalmente y adoptan como criterio para valorar el clima de cohesión y la intensidad del aprendizaje, como más arriba se ha indicado, la cantidad de interacción percibida.

Sin embargo, tras la actitud de silencio adoptada por estas alumnas se oculta el miedo al comportamiento verbal de los compañeros que las evalúan negativamente ("me condicionó mucho", es la expresión de Ada en referencia a su percepción de este tipo de comportamientos, E. Final, 22-3-01) y, a su vez, el recurso a otras maneras de aprender que ayudan a estas alumnas a adaptarse a la situación. Ada, que adopta una actitud silenciosa durante la primera fase del programa de L2, expresa su decidida preferencia por el aprendizaje a través de la interacción oral y percibe el desarrollo de sus habilidades lingüísticas en la lengua meta a través de los debates en los que,

aparentemente, no participa (“desde el principio he hecho progreso ... gracias a los debates”, indica, E. Final, 22-3-01).

Por tanto, el silencio e inhibición de las estudiantes durante las actividades de expresión oral no significa pasividad o deserción del proceso de aprendizaje, sino que “callar” expresa la aplicación de una estrategia de aprendizaje que protege la imagen de los alumnos de la agresión afectiva y les permite crear el entorno idóneo para afianzar sus habilidades comunicativas.

Estos resultados sugieren la importancia de hacer del aula de segundas lenguas un espacio donde se fomente la tolerancia a la ambigüedad, entendida en sentido amplio como habilidad que todos los estudiantes pueden desarrollar, de modo que los alumnos puedan aceptar las situaciones de incertidumbre en relación consigo mismos, con la situación y con los compañeros, y reconocer que existen formas diferentes de aprender la segunda lengua. En palabras de Allwright (1996: 223), nuestros resultados sugieren que la conjunción de los procesos pedagógicos y sociales en el aula de L2 es un compromiso “continuamente reinventado”.

A la vista de nuestros datos, podemos afirmar que en los procesos de aprendizaje de la segunda lengua, la actitud defensiva del alumno, originada por el miedo y la ansiedad a hablar en público, convive con la escucha activa y la receptividad a aprender de los compañeros (Allwright y Bailey 1991), de modo que sobre la dificultad prevalece la voluntad de comunicar (“tengo que ir adelante”, son las palabras con las que Ada se refiere al desafío que para ella supone superar el miedo a hablar, E. 1ª, 22-1-01).

Ada considera “un éxito” la actitud de los compañeros que adoptan riesgos en la comunicación. Tras esta admiración se esconde el deseo de imitar ese comportamiento, en el sentido de esforzarse y arriesgar. Pertenecer al grupo de estudiantes “calladas” no impide a Ada seleccionar las tareas de expresión oral como el aspecto más significativo de su proceso de aprendizaje de L2, porque representan el ámbito que mejor responde a su estilo preferido de aprender, incluso a través de la escucha (“Aunque no he hablado el primer semestre, estaba oyendo”, explica Ada, E. Final, 22-3-01).

La actitud de escucha representa para las alumnas, como muestran nuestros resultados, un ensayo silencioso que les permite comunicarse verbalmente en la segunda fase del curso de lengua (Ada lo indica con esta expresión: “son ellos [los debates] que me han permitido ahora de hablar, E. Final, 22-3-01). El periodo silencioso (Postovsky 1974, 1982), por tanto, no es expresión de ansiedad debilitadora, sino de una estrategia de compensación - los resultados del estudio de Oxford (1996) llevan a la autora a la misma conclusión-, que activa en los alumnos estrategias comunicativas, cognitivas y socioafectivas, cuya aplicación permite a las estudiantes más reservadas participar sin miedo en la interacción oral (“ahora no tengo miedo [de hablar]”, expresa Ada, E. Final, 22-3-01).

A la vista de estos resultados, teniendo en cuenta que la voluntad de comunicar responde a las dos influencias básicas del deseo y la autoconfianza, y que los

estímulos para su desarrollo son el motivo de afiliación y la percepción de la propia competencia comunicativa en un clima libre de ansiedad (MacIntyre et al. 2001), podemos sugerir que a lo largo del periodo silencioso, los alumnos, en un clima de apoyo, son capaces de tomar conciencia de su voluntad de integrarse plenamente en las actividades y en el grupo, de afirmar o recuperar la confianza en su propia competencia comunicativa y de reforzar su intención de comunicar, en suma, de sostener e incrementar su motivación hacia el aprendizaje en la clase de L2.

Nuestros resultados corroboran, por tanto, que aunque la toma de riesgos sea un aspecto importante para el éxito en el aprendizaje de segundas lenguas (Brown 1987), sin embargo, el mayor éxito no está asociado necesariamente con una toma de riesgos indiscriminada (Beebe 1983), sino que las personas con alta motivación para aprender son moderadas en su toma de riesgos y les gusta mantener el control. En situación de ansiedad ante el aprendizaje de la lengua, es habitual limitar la capacidad de asumir riesgos, como ponen de manifiesto los procesos de aprendizaje de las estudiantes objeto de nuestra investigación.

Las estrategias que desarrollan las aprendientes para acomodar su proceso de aprendizaje al entorno social del aula, captar la información que les ofrece y extraer de él “aprendizaje” (los miedos y condicionamientos percibidos por Ada, la necesidad de aplicar estrategias como el silencio para protegerse y adaptarse a la situación, la escucha activa para aprender nuevas formas de comportarse en ese medio y responder a sus desafíos, por ejemplo) evocan la visión del aula como metáfora y sugieren que desde la perspectiva de la aproximación ecológica al aprendizaje, los alumnos aprenden la segunda lengua a través de las relaciones que establecen entre sí y con el entorno, del mismo modo que un animal “aprende” el bosque o una planta “aprende” el suelo (van Lier 2000a).

Son resultados que evocan también la metáfora del aprendizaje como “participación” (Lantolf y Pavlenko 2000), pues subrayan el aprendizaje de la lengua en contexto, el papel del alumno como agente (“tengo que ir adelante”, expresa Ada resolutivamente) y el compromiso con otros (siendo capaz de aprender de los demás alumnos, por ejemplo).

A la luz de nuestros datos, podemos afirmar, por consiguiente, que el sistema de creencias que las alumnas tienen sobre sí mismas como aprendientes (su autoconcepto) está determinado por las relaciones sociales que establecen en la clase de lengua y son resultados coherentes con la teoría de la comparación social que explica esta relación (Williams y Burden 1999). La visión que las alumnas tienen sobre sí mismas (su autoimagen), sus sentimientos de evaluación hacia la propia imagen (su autoestima) y sus creencias sobre sus propias habilidades como aprendientes (su autoeficacia) se basan, al menos parcialmente, en el tipo de interacción que se desarrolla en el aula. Estas relaciones son evidentes en los datos que nos aportan Renata, Ada y Marina. En la medida en que el grupo de aprendizaje representa un papel significativo para el alumno, su tendencia a la comparación y a recrear su propia imagen a partir de la información que le aportan los compañeros, será mayor. Nuestros

resultados sugieren, por tanto, que de acuerdo con la descripción que Legenhausen (1999, citado en Ramos Méndez 2005) hace de la cultura del aula, el grupo de aprendizaje se constituye en una comunidad cultural en la que interactúan creencias, conceptos, autoimágenes e identidades que los alumnos tienen sobre sí mismos como aprendientes.

De acuerdo con nuestros resultados, es evidente que las alumnas que adoptan un comportamiento verbal activo configuran sus ideaciones como aprendientes de lengua, respecto a la interacción oral, en estrecha conexión con la imagen social proyectada a través de su actividad verbal. Las estudiantes más reservadas configuran sus ideaciones como alumnas, en relación con la interacción oral, a partir de la necesidad de proteger su autoestima y receptividad. Entre las primeras alumnas, y en esta situación, dominan los rasgos de la extraversión, entre las segundas, igualmente en esta situación, los de la introversión (Brown 1987).

La reflexión de las alumnas sobre la formación de su autoconcepto como aprendientes en la clase de L2 sugiere algunas de las características de una cultura genuina (Breen 1986): las alumnas construyen sus creencias sobre sí mismas en la interacción, a través de la lengua, en el encuentro de visiones subjetivas en torno al mismo hecho de la participación en el aula de L2; descubren el encuentro de los “dos mundos”, que les exige la acomodación de las visiones individuales a los recursos sociales y psicológicos del grupo (Marina y Renata toman conciencia de que deben autorregular su participación verbal, otras alumnas, por el contrario, se adaptan callando, como Ada o Élodie); negocian, explícita o implícitamente, los procesos de aprendizaje (en la interacción Marina aprende que hay otros modos de entender la participación, Ada reaprende a comunicar).

En relación con los roles que emergen en los grupos de aprendizaje de la lengua de modo natural (Dörnyei y Murphey 2003), según nuestros resultados, las alumnas que participan más activamente en el grupo clase se identifican con un tipo de liderazgo representado por compañeros de gran fluidez verbal y cuya posición ante la interacción es percibida por otras alumnas como impositiva (Renata y Marina expresan en sus discursos su admiración por Aurore y, más aún, por Jerome, estudiantes cuyo comportamiento verbal, por el contrario, es percibido por Ada o Colette como impositivo).

Mientras las estudiantes verbalmente más activas reconocen en sus reflexiones el liderazgo de los compañeros que adoptan un papel dominante y consideran que su rol es esencial para mantener el buen tono emocional del grupo (Renata expresa su temor por el “clima” de la clase de lengua en el segundo semestre, debido a la ausencia de los dos compañeros aludidos y Marina considera que son personalidades que dinamizan los grupos), las estudiantes más reservadas, por contra, se consideran agredidas por el papel que representa el comportamiento dominador (“pequeños dictadores” es la expresión con la que Ada se refiere a los compañeros que representan este rol).

Paradójicamente, estas estudiantes se benefician de la ausencia de estos compañeros y, contraviniendo una tendencia habitual en otros grupos



humanos, el grupo de aprendizaje de L2 evita la perpetuación de las posiciones que representan (Ada considera que la ausencia de este tipo de comportamientos es un aspecto muy positivo del clima social del aula en la segunda fase del curso). Las creencias que las alumnas sostienen sobre modelos de participación son coherentes con sus esquemas sobre qué liderazgos facilitan o dificultan los procesos de aprendizaje en el aula. Nuestros datos sugieren que los alumnos en la clase de segundas lenguas, como miembros de una cultura genuina, son capaces de esquivar la tendencia a buscar la armonía manteniendo el “orden establecido” y reinventan las “reglas del juego” que ayudan a la comunidad de aprendizaje a mantener su propia cultura (de acuerdo con la caracterización que hace Breen 1986 de la cultura del aula).

El tipo de roles que emerge en el grupo de lengua investigado se corresponde con los que se dan habitualmente en cualquier grupo humano. Junto a aquellos que responden a las necesidades del grupo, que por formar parte de lo esperado no suelen recibir la atención de los alumnos, afloran algunos roles que suelen responder a las necesidades individuales y lo hacen, a menudo, a expensas de las necesidades del grupo de aprendizaje (Dörnyei y Murphey 2003). Se ha discutido sobre uno de los roles reconocidos en esta investigación, el dominador, por la relevancia que las propias alumnas le otorgan en su reflexión.

Estos resultados evocan la metáfora que comprende el dinamismo y la complejidad del aula de L2 como una sesión de música “improvisada” (Tudor 2001) en la que la aportación de cada “músico” (alumnos y profesora), de forma intuitiva y de acuerdo con la especificidad del instrumento que maneja (diferentes percepciones y creencias sobre la naturaleza y metas del aprendizaje), genera en la interacción una cultura de aprendizaje nueva e inacabada, abierta a la contribución de cada racionalidad. Esta metáfora ayuda a comprender, a partir de estos mismos resultados, el aprendizaje como fenómeno emergente (un ecosistema), tal como es vivido en la interacción por las propias alumnas. Y una de sus implicaciones didácticas más evidente es que el único plan pedagógico válido es el construido después de la docencia (Llobera 1995a), es decir, sólo un plan pedagógico abierto a las decisiones de alumnos y profesor puede acoger lo impredecible de una cultura de aprendizaje que se genera en la interacción.

Al discutir más adelante la reconsideración del pensamiento de las alumnas sobre la competencia intercultural, se retoma la visión del aula como proceso de socialización (y como metáfora).

*Reflexión y metacognición de los alumnos de L2*

Los procesos de interacción y su incidencia en la autorregulación del aprendizaje personal de las alumnas no son ajenos a la influencia del proceso reflexivo desarrollado por las estudiantes, tema que se discute a continuación. Las alumnas llevan a cabo su reflexión sobre el aprendizaje de la lengua a partir de una situación contextual específica, es decir, no parten del vacío, sino que sus percepciones e intuiciones se inspiran en la observación de una experiencia concreta, describen, por tanto, una “cognición situada” (Oxford 1996, Ramos

Méndez 2005). Es un pensamiento contextualizado, no sólo en relación a las actividades y a las relaciones interpersonales, sino respecto a la cultura que impregna la comunidad de aprendientes.

En su reflexión, las alumnas describen la cultura de aprendizaje o comunidad de alumnos y los papeles de los agentes implicados en esa cultura o en esa comunidad (y tienen conciencia de hacerlo, Renata, 21-5-01; Colette, E. Final, 26-1-01; Aurore, Informe 26-1-01). Esta reflexión expresa una gran riqueza de reacciones emocionales ante la experiencia de aprendizaje, además de reflejar su conocimiento metacognitivo y, en general - teniendo en cuenta la novedad que supone para ellas este tipo de actividad reflexiva-, un alto nivel de metacognición.

Las estudiantes piensan acerca de la situación y valoran lo que de ella les conviene o lo que sería necesario cambiar. Su pensamiento expresa, por tanto, un tipo de aprendizaje crítico, acorde con los rasgos descritos por Kohonen (1992a, 1992b, 2001) y por Jarvis et al. (2003) como característicos del aprendizaje reflexivo (que estos autores definen como “el proceso de ser crítico”, 2003: 70), que se activan en la disyuntiva entre las experiencias previas de aprendizaje y la articulación que hacen las alumnas de la experiencia inmediata.

Una característica recurrente del discurso reflexivo de las estudiantes es la descripción de forma integrada de los tres componentes que conforman su conocimiento metacognitivo (conocimiento personal, conocimiento estratégico y conocimiento de la tarea, Wenden 1991, 1998) o el modelo de aprendizaje experimental de Kohonen (1992a, 1992b), es decir, las alumnas dan cuenta simultáneamente, por ejemplo, de su estilo preferido de aprendizaje, de su comprensión de la naturaleza de la tarea y de las estrategias que seleccionan para desempeñarla satisfactoriamente.

Para las alumnas, volver la atención sobre su propio pensamiento es la aportación genuina de la experiencia de aprendizaje en el curso regular de L2 (“la reflexión sobre el aprendizaje en sí mismo” o “aprender y reflexionar sobre el aprendizaje y cómo aprender”, son expresiones de Ada). Esta alumna diferencia en su aprendizaje de la lengua un “antes”, en relación con su experiencia previa, caracterizado por un tipo de aprendizaje automático (“aprendía y pues aprendía”) y un “ahora”, en relación con la experiencia inmediata, caracterizado por la toma de conciencia, a través de la actividad reflexiva, de su propio proceso de aprendizaje y por la adquisición de conocimiento sobre qué manera de abordar el aprendizaje le resulta más eficaz (“hay maneras de aprender que funcionan muy bien, otras menos bien”, E. Final, 22-3-01).

Las estudiantes desarrollan, por tanto, su metacognición y son capaces de reconocer conscientemente en qué condiciones aprenden mejor la segunda lengua (a Aurore el proceso reflexivo le descubre “como aprendía mejor, con que soportes, de que manera”, Informe 26-1-01), cuál es su estilo preferido de aprendizaje (el aprendizaje como juego, para Ada o Marina, por ejemplo) y cómo pueden abordarlo de forma más efectiva. Colette descubre que aplicar

estrategias (la estructuración del trabajo, por ejemplo) no es una pérdida de tiempo, sino que la convierte en una aprendiente más eficaz (“así somos más eficientes”, expresa, E. Final, 26-1-01).

Estos resultados muestran que la toma de conciencia sobre el conocimiento adquirido acerca de su aprendizaje de la lengua activa en las alumnas los procesos de autorregulación (planificación, control y evaluación, Wenden 1998) y la percepción de su propia competencia para transferir este conocimiento a nuevos contextos, ya se trate del ámbito educativo o del aprendizaje de otras lenguas (Ada, E. Final, 22-2-01; Aurore piensa aplicarlo a su aprendizaje del japonés, Informe 26-1-01). De acuerdo con Wenden, que caracteriza al aprendiente autónomo por su capacidad de aplicar el conocimiento adquirido a nuevos contextos, las estudiantes desarrollan, por tanto, su autonomía.

Las alumnas son conscientes del valor de la reflexión como herramienta de autorregulación. Para ellas, el interés e implicación en el desarrollo de su conocimiento metacognitivo como aprendientes de L2 se debe a la actitud activa promovida por la reflexión (Élodie, 8-2-01; Marina 23-2-01; Colette, E. Final 26-1-01). Colette, y también lo formulan las demás alumnas, reconoce en el ejercicio reflexivo una herramienta de control de su propio proceso de aprendizaje. A través de la actividad reflexiva, toma conciencia o desarrolla el conocimiento sobre sus propias capacidades al aprender la segunda lengua (“de mis debilidades y de mis fuerzas al aprender”), tiene la percepción de que el análisis de su proceso de aprendizaje le descubre estrategias de planificación nuevas, o apenas aplicadas antes, que mejoran la calidad de su trabajo (la “organización personal”, por ejemplo) y le hace consciente del valor de prestar atención a cómo aprender (“no solamente el fondo, sino la forma es muy importante”, esta es su propia expresión).

El pensamiento de las estudiantes manifiesta la doble dimensión, personal y social, del proceso de autorregulación del aprendizaje de la L2. Las alumnas consideran que la reflexión es una herramienta de control que regula el aprendizaje en relación con su proceso personal y con el del grupo. Este pensamiento es coherente, porque describen una cultura de grupo o de comunidad de aprendientes y configuran su pensamiento en la interacción con el contexto. Colette piensa que el proceso reflexivo permite regular el progreso personal y ser consciente del progreso del grupo (“poder ver mi evolución y la de la clase también, la actitud del grupo, los progresos de cada uno”, E. Final, 26-1-01). Para Renata, el ejercicio reflexivo aporta una comprensión general de los procesos del aula y de la evolución del grupo (Informe, 21-05-2001) y Aurore valora la postura crítica que desarrolla a través de la reflexión, porque puede aplicarla a su proceso personal y al de la clase (Informe, 26-1-01).

La atención al desarrollo del conocimiento sobre su propio aprendizaje es para las alumnas un proceso motivador, puesto que activa la autorregulación (que las alumnas describen con precisión, por ejemplo Ada y Colette) y orienta la energía cognitiva de las alumnas hacia el aprendizaje de la segunda lengua (lo que corrobora la descripción de Wenden 1998 sobre el conocimiento metacognitivo). En este sentido, Colette considera que la actividad reflexiva sobre su proceso de aprendizaje activa su interés, le ayuda a concentrarse en

el proceso, a esforzarse y le mantiene vinculada a la clase (“con concentración”, E. Final, 26-1-01). También Marina piensa que la actitud reflexiva le ayuda a centrarse y estimula su motivación hacia la clase (contribuye a que el curso sea “cautivante”, Informe 23-2-01).

Uno de los componentes del proceso de aprendizaje que en el pensamiento de las estudiantes aparece directamente asociado a la metacognición es la redistribución de papeles de alumno y profesor. Todas las estudiantes consideran que la actitud reflexiva ejercida a través de la realización del diario de aprendizaje y de las entrevistas les hace tomar conciencia o activa sus convicciones de que los papeles de profesor y alumno pueden distribuirse de maneras alternativas a las de sus concepciones previas o más arraigadas (Renata, Ada, Mara, Colette, Élodie y Aurore expresan en su reflexión esta idea).

Como se ha indicado al discutir el tema de la pluralidad de papeles de profesor y alumno, las aprendientes recurren a metáforas diferentes según su discurso se relacione con la experiencia previa o con la experiencia inmediata. En relación con la experiencia inmediata describen su papel activo, afirmando su posición como observadoras y analistas críticas de los procesos del aula de lengua a través de la reflexión (Ada, Renata, Marina, Aurore, Colette, Élodie expresan en su reflexión su conciencia sobre el ejercicio de esta actividad. Claude, aunque la ejerce abiertamente, no alude expresamente al papel de la reflexión). Esta actividad reflexiva sensibiliza a las estudiantes en el ejercicio de su autonomía. Marina considera que la actividad reflexiva a través del diario de aprendizaje fomenta la redistribución de las relaciones alumno-profesor (E. 1ª, 24-11-00; E. 10-10-00).

Otras alumnas, como Ada, Aurore, Élodie o Colette consideran que la actitud crítica y reflexiva ante el proceso de enseñanza-aprendizaje es el aspecto más original de la experiencia investigada (“es muy original y muy nuevo” o “nunca los profesores nos piden de analizarnos, de analizar la clase, de analizar el profesor en sí mismo”, en formulación de Colette, E. Final, 26-1-01). Estas alumnas piensan que la metarreflexión es una herramienta que potencia su responsabilidad en relación con la gestión de su aprendizaje (“si no hubiera hecho este trabajo, habría sido pasiva, menos crítica”, expresa Élodie, 8-2-01).

Nuestros resultados dan razón, por tanto, de que las alumnas participantes en esta investigación llevan a cabo un proceso reflexivo a partir de su experiencia concreta de aprendizaje de la lengua, y aportan a la reflexión sus creencias y esquemas previos sobre los papeles de alumno y profesor, con los que la contrastan. A través de la reflexión y de la acción sobre sus percepciones reflexivas, las alumnas transforman sus marcos de referencia respecto a los papeles de alumno y profesor (Boyd y Fales 1983, Kohonen 2001). Se trata, por consiguiente, de un aprendizaje situado y transformativo que abre a las alumnas a la reflexión crítica sobre sus propias concepciones como aprendientes y que integra experiencia inmediata, reflexión, conceptualización y acción (de acuerdo con los postulados de Kohonen 1992a, 1992b, 2001).

La reflexión sobre las propias creencias, sobre la experiencia inmediata o previa, en el marco de nuevas formas de ver el aprendizaje de la segunda lengua, constituye para las alumnas investigadas la base sobre la que generan sus percepciones y el cambio de perspectiva conceptual sobre los papeles de alumno y profesor. Por consiguiente, el ejercicio reflexivo que las alumnas utilizan como puente entre la experiencia y la conceptualización es un procedimiento que podrán aplicar para profundizar en la comprensión de sus experiencias de aprendizaje a lo largo de su vida (de acuerdo con Kohonen 1992b).

Nuestros resultados ponen de relieve el valor de la reflexión como proceso que ayuda a centrar la enseñanza en el alumno, que puede desarrollar de este modo su autonomía y asumir el protagonismo que le corresponde (Breen 1987, Estaire 1999, Martín Peris 1999); promoviendo, a su vez, la redistribución de los papeles de alumno y profesor (Holec 1979a, Riley 1989, Llobera 1998, 1999; Martín Peris, 1998b). Junto al papel esencial que desempeña la reflexión en estos procesos, es central la actitud del profesor para promover la autonomía de los alumnos: su adopción de una postura reflexiva y de exploración estimula el paso hacia una epistemología constructivista, con énfasis en un aprendizaje significativo y autónomo (Jakubowski y Tobin 1991).

Al dar voz a los alumnos en el proceso de toma de decisiones, el profesor fomenta los sentimientos de gestión conjunta de la clase y de implicación personal (Bailey et al. 1996). Esta implicación de los estudiantes tiene consecuencias directas sobre el clima de la clase, sobre la motivación y, por tanto, sobre el aprendizaje. En el análisis que llevan a cabo estos autores sobre sus propias experiencias de aprendizaje de la lengua extranjera, emerge, como uno de los principios claves para la formación del profesor, la importancia de su sensibilización para dar voz a los estudiantes (“ownership principle”).

Estas consideraciones son coherentes con las estimaciones de Riley (1997) sobre la conveniencia de proporcionar a los alumnos la oportunidad y el espacio para desarrollar el autoconocimiento que les permita identificar, comprender y reflexionar sobre sus creencias como prerrequisito esencial para alcanzar el control de su propio proceso.

De acuerdo con estos resultados, según el ciclo del aprendizaje experiencial y sus propósitos, la actividad reflexiva sensibiliza a los alumnos y refuerza su propia voz, ayudándoles a identificar sus maneras preferidas de aprender y a hacerse responsables de su aprendizaje (Kohonen 1992a). El proceso educativo que promueve la aproximación metacognitiva al aprendizaje implica, de acuerdo con Quicke (1994), el desarrollo de toda la persona del alumno como agente consciente y autónomo que se observa a sí mismo y los procesos del aula integralmente. Este es el alumno “metacognitivo” o “pensador” que vuelve su atención hacia su aprendizaje y le da sentido (Bruner 1997).

*Reflexión y  
percepción de cambio  
en el pensamiento  
de los alumnos de L2*

La postura reflexiva y crítica de las alumnas hacia el proceso de aprendizaje es un aspecto clave para tomar nueva conciencia o desarrollar la actitud de que el aprendizaje es un proceso continuo que requiere la capacidad de activar destrezas y habilidades para hacerse responsable del mismo y adaptar la capacidad de aprender al contexto y a la situación. Vinculado con este fin, aparece el siguiente tema de discusión, la percepción de cambio en el pensamiento de las alumnas en relación con el desarrollo de sus competencias. Esta percepción que las alumnas formulan en su reflexión afecta a las ideaciones que tienen sobre sí mismas como aprendientes, sobre el proceso de aprendizaje, sobre la tarea y sobre la cultura de la clase.

Los resultados discutidos a lo largo de este capítulo han ido dando cuenta de algunos cambios en el pensamiento de las alumnas en relación con aspectos como el tratamiento dado a los conocimientos metalingüísticos (muy significativos para Marina y Claude), la redistribución de los papeles de alumno y profesor, la percepción de la interacción y el descubrimiento del papel de la reflexión, entre los más significativos. Y el discurso de las alumnas relaciona esta reconsideración, según se ha indicado, con el desarrollo de sus estrategias (o de sus competencias). El replanteamiento del pensamiento de las alumnas está presente, por tanto, a lo largo de los demás temas discutidos, como no podía ser de otro modo en un discurso que refleja un proceso de aprendizaje desarrollado a lo largo de un curso académico.

No obstante, dedicamos ahora un tema específico al cambio en el pensamiento de las alumnas, como se ha señalado al inicio de esta discusión, a fin de hacer justicia a alusiones expresas a la percepción de cambio que ellas consideran muy significativas, y, a su vez, al desarrollo de competencias que refleja su discurso en relación con esa percepción. Tratamos en este espacio la reconsideración de su pensamiento en referencia a los siguientes aspectos: conocimientos orales, interacción, motivación y competencia intercultural.

En relación con los conocimientos orales, el pensamiento de las estudiantes expresa la reconsideración de sus prioridades: la preocupación por los aspectos formales y por la práctica de la lengua oral en función del progreso de sus destrezas lingüísticas (Ada, E. 1ª, 22-1-01) desaparece del discurso de las alumnas y pasa a ocupar un lugar central de su pensamiento la comunicación con los compañeros y los aspectos relacionados con la competencia intercultural (Ada, E. Final, 22-3-01). Para Ada, la interacción oral significativa representa la síntesis de su manera preferida de aprender y también la aportación más importante del curso de lengua. Ada considera que la experiencia de interculturalidad tiene prioridad sobre el proceso de aprendizaje entendido como conjunto de procedimientos que se activan para potenciar el dominio de la segunda lengua (E. Final, 22-3-01). Las estudiantes consideran que el principal sentido de los conocimientos orales en la clase de lengua reside en su funcionalidad para promover el contacto intercultural.

La lengua meta es para las alumnas un instrumento de interrelación personal y de interacción social. Según nuestros resultados, en el pensamiento de las aprendientes, el aula de español pasa de representar un lugar para practicar la

lengua comunicativamente a ser en sí misma un espacio de comunicación (Giovannini, Martín Peris, Rodríguez y Simón, 1996a; Zanón y Hernández 1990).

Teniendo en cuenta que las estudiantes investigadas tienen un nivel avanzado de dominio de la L2, esta evolución de su pensamiento respecto a los conocimientos orales es lógica en el entorno de un grupo humano multilingüe que se desarrolla en un entorno que propicia la comunicación.

Nuestros resultados muestran que a medida que progresa el programa, la segunda lengua cumple en el aula algunas de las funciones que se le otorgan en cualquier otro ámbito de comunicación humana. Así, las estudiantes perciben la interacción en la L2 como factor de cohesión (Ada, Marina y Renata consideran que la lengua meta cumple estas funciones). El aprendizaje experiencial de la lengua, a través de actividades significativas que expresan los intereses e inquietudes de las alumnas, crea en el aula un “contexto autónomo” de comunicación (Martín Peris 1998b) que desarrolla procesos pedagógicos y de socialización en la lengua meta (un “microcosmos social” en sí mismo, Allwright 1996).

Las estudiantes describen en su reflexión el significado que estos procesos tienen para ellas y lo expresan como percepción de su crecimiento personal (incremento de la autoconfianza y motivación intrínseca de Marina), de su sensibilización intercultural (empatía y descentramiento cultural, en el caso de Ada) o de su motivación y moderación de su ansiedad (en los casos de Ada y Renata). La segunda lengua, por tanto, amplía sus competencias y, más allá de ser meta específica, cumple para las alumnas funciones de competencia general, como herramienta cognitiva que media los procesos sociales del aula y su pensamiento (Ohta 2000), y que promueve el cambio -la lengua como contenido y como medio, en expresión de Cortazzi (1990). En los próximos párrafos, discutimos con más detalle estos aspectos del pensamiento de las alumnas que emergen en los resultados de nuestra investigación.

En relación con la interacción, el arraigo en las alumnas de la creencia, más arriba aludida, de que la inhibición es negativa para el aprendizaje de la segunda lengua, en la medida en que evita la toma de riesgos y resta oportunidades de práctica, no es óbice para que estas mismas alumnas replanteen su pensamiento y dejen de considerar necesario levantar defensas para proteger su imagen social y autoestima en las actividades de expresión oral ante el grupo clase (la reflexión de Ada describe con precisión este proceso).

La percepción de la actividad verbal intimidatoria de otros compañeros y de su gran fluidez en la competencia oral genera en las alumnas que adoptan un comportamiento reservado o introvertido (a las que representan Colette y, sobre todo, Ada y Élodie) miedo a intervenir públicamente en la clase de L2. Ada cuestiona las creencias que tiene sobre sí misma como alumna y reconsidera críticamente su imagen previa como aprendiente de éxito, que tiene seguridad para comunicar (Bailey 1983). Las reacciones de ansiedad generadas por la comparación no son debilitadoras, como se ha indicado, sino

una estrategia de compensación y de aprendizaje. Sobre estas estrategias las alumnas afirman sus expectativas de cambio y voluntad de comunicar.

Una expresión sintetiza el proceso de cambio en el pensamiento de Ada: “ahora no temo hablar” (E. 2-4-01). Las alumnas perciben el cambio en sí mismas, en los demás alumnos y en las actividades (“este semestre, muchas cosas han cambiado”, Ada). En relación con el grupo, Ada considera que hay mayor implicación personal y de los compañeros en las actividades, más libertad de los alumnos reservados para expresarse sin miedo y un incremento significativo del aprendizaje (E. 2-4-01).

Las alumnas atribuyen este cambio, en relación con el grupo, a la ausencia de comportamientos dominadores en la interacción oral, a la atmósfera afectiva, que perciben más agradable y cálida, y al reajuste en la estructuración del debate.

En relación con la experiencia de motivación, las estudiantes reconsideran su pensamiento y de su discurso desaparece la referencia a la ansiedad, asociada a la dificultad de concentración y a la percepción del ritmo muy rápido en la gestión de las actividades. En esta nueva situación, perciben su propia capacidad para realizar con actitud receptiva y sin esfuerzo (así lo expresa Ada, E. 2-4-01) las mismas tareas que en situación de vulnerabilidad afectiva generan su ansiedad. Ada percibe este cambio en su capacidad para concentrarse, comprender y aprender al mismo tiempo que lleva a cabo la tarea. Los factores que activan su ansiedad en la primera fase del programa (recordamos su viejo “problema” con la gramática), no representan para ella ninguna dificultad en el segundo semestre académico (Ada se expresa con estas palabras: “puedo aprender al mismo tiempo que hago el ejercicio” o “los ejercicios todos me parecen mucho más agradables, fácil”, E. 2-4-01).

Ada atribuye este cambio a la atmósfera afectiva del aula (considera que los alumnos tienen más libertad), a su mayor dedicación a las actividades que le resultan motivadoras (el debate) y a la menor dedicación a las que favorecen menos su estilo personal de aprender la L2 (los ejercicios, que pueden referirse a la gramática o a la redacción de una carta formal; recordemos que Ada prefiere un estilo de aprendizaje global, sin fijarse en los detalles).

Nuestros resultados sugieren, por tanto, que el desarrollo del conocimiento personal de las alumnas como aprendientes y, en general, de su conocimiento acerca del aprendizaje de la segunda lengua, estimula la autorregulación de su proceso y fomenta su autonomía (de acuerdo con los planteamientos de Wenden 1991, 1998). A su vez, esta postura activa ante el aprendizaje de la lengua incrementa su motivación intrínseca y promueve un aprendizaje más efectivo, resultados que corroboran, por consiguiente, la tesis de Dickinson (1995) y revalidan las aportaciones de Arnold (2000) sobre la importancia de la dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas.

Las alumnas desarrollan, por consiguiente, estrategias metacognitivas con las que autorregulan su proceso de aprendizaje de la L2, estrategias sociales (Ada aumenta la interacción en la lengua meta), estrategias de compensación para



vencer sus propios límites en la comunicación (el silencio es una de ellas) y, de modo general, su conocimiento acerca del aprendizaje de la lengua (personal, estratégico y de la tarea), de manera que pueden rebajar su ansiedad, activar las creencias que les permiten percibir su competencia para aprender la lengua, discriminar qué estrategias favorecen su motivación intrínseca (practicar la interacción oral o dedicar menos tiempo a las actividades que exigen atención al detalle, por ejemplo) y desarrollar su competencia lingüística oral o la subcompetencia gramatical.

A partir de estos resultados, sería lógico pensar que si estas alumnas en sus experiencias previas de aprendizaje experimentaron dificultades en relación con los contenidos metalingüísticos (así lo expresa Ada en relación sobre todo con las etapas de la enseñanza secundaria y universitaria), pudo deberse a que la pedagogía a que estuvieron expuestas a la hora de trabajar los contenidos gramaticales sostuvo una orientación centrada en la instrucción, más inclinada al producto, y su enfoque no atendió a la dimensión holística y transformativa del aprendizaje, atención que hubiera fomentado la integración de las conceptualizaciones teóricas (de las reglas de gramática o de las destrezas de aprendizaje, por ejemplo) en sus constructos personales, mediante la vivencia significativa de las mismas en el nivel subjetivo y emocional (Kohonen 1992b, 2000). Podemos suponer que el contacto en etapas previas de su experiencia de aprendizaje de la lengua con un estilo de aprendizaje reflexivo hubiera estimulado o afianzado su estilo preferido de aprendizaje y la integración de experiencia, reflexión, conceptualización abstracta y acción.

Nuestros resultados nos permiten afirmar que bajo determinadas circunstancias (reflexión, concienciación sobre el modo preferido de aprendizaje, entorno de apoyo, negociación del proceso con el profesor y confrontación con una situación nueva de aprendizaje, de acuerdo con Ramos Méndez 2005) los alumnos pueden adaptar o cambiar sus creencias (Benson y Lor 1999, Ferreira Barcelos y Kalaja 2003). Ada cuestiona su visión como aprendiente (su autoimagen) y sus creencias respecto a las habilidades relacionadas con la subcompetencia gramatical y con las destrezas lingüísticas (su autoeficacia) a través de la comparación social con los compañeros en la primera fase del curso de L2. Este cuestionamiento influye en la evaluación que hace de su propia imagen (autoestima). La retroalimentación que recibe del entorno conforma su sistema personal de creencias sobre sí misma como aprendiente en relación con la experiencia inmediata e incide en la percepción de su propia competencia (Williams y Burden 1999).

Esta percepción es expresada por el pensamiento de Ada, en la primera fase del curso, de forma paradójica: por un lado, a través de la ansiedad e inhibición, por otro lado, como un reto. En la segunda fase del curso, esta estudiante expresa sus creencias sobre sí misma a través de su percepción de logro, autoeficacia y motivación. Es decir, de acuerdo con nuestros resultados, podemos afirmar que los estudiantes de L2 son capaces de reactivar o modificar las creencias que tienen sobre sus propios recursos internos como aprendientes y que estas creencias influyen en su motivación y determinan su rendimiento y sus logros.

Los resultados de nuestra investigación sugieren que las ideaciones que tienen los alumnos sobre su propia competencia condicionan, por consiguiente, la autorregulación de su aprendizaje (este es el subrayado de Eccles y Wigfield 2002, que nuestros datos corroboran). Las alumnas describen su capacidad para desarrollar sus estrategias, el cambio de sus actitudes y la aplicación de estas estrategias para reorientar sus prioridades y metas (Ada, E. Final, 22-3-01, E. 2-4-01)

Esta dimensión del cambio en el entorno de la clase de lengua, podemos considerarla a partir de la propia reflexión de las alumnas, como inherente a la misma dinámica social de la enseñanza de la L2, en la medida en que ésta es comprendida como fenómeno emergente (Tudor 2001) y “negociación contextual” (Tudor 1998) en la que alumnos y profesor, a través de las dinámicas de la interacción, negocian un *modus vivendi* compartido y aceptable para todos o como una “síntesis dinámica” de la experiencia de aprendizaje individual y colectiva (Breen 1986).

Las alumnas que experimentan ansiedad al percibir como carencia su desconocimiento de la gramática explícita, en situación de receptividad hacia los contenidos metalingüísticos –entendiendo esta receptividad como estado mental de apertura hacia el aprendizaje de la lengua meta (Allwright y Bailey 1991)- son capaces de percibir la subsidiariedad de los aspectos formales, relativizar el desconocimiento de las reglas, apreciar la novedad y funcionalidad comunicativa de los contenidos, moderar sus emociones negativas y activar su percepción de progreso en el aprendizaje de la L2 (son percepciones que Renata expresa en su reflexión, 22-11-00, 27-11-00, 29-11-00, 8-1-01, 10-1-01).

En una atmósfera percibida como motivadora, la reflexión de las alumnas da razón de su capacidad para formular su receptividad hacia la profesora -como profesional y como persona-, hacia los compañeros –de quienes hacen valoraciones positivas-, hacia sí mismas como aprendientes –dejan constancia de su receptividad a la comprensión de los propios fallos-, a los contenidos y al método –del que valoran positivamente la variedad de técnicas y recursos (diversidad que en otros contextos es percibida como causa de ansiedad). El discurso de Renata es la base de estas consideraciones (6-11-00).

Es decir, la combinación de los factores que Allwright y Bailey (1991) incluyen como componentes de la receptividad –atención, ansiedad, competitividad, autoestima y motivación- alcanzan un equilibrio óptimo para las aprendientes en el entorno de la gramática; este equilibrio se expresa en su apertura a la experiencia de aprendizaje en el aula.

Este estado motivacional que las alumnas perciben en sí mismas y en el grupo no es ajeno a los beneficios aportados por el aprendizaje cooperativo, orientación metodológica que genera en torno a la tarea actitudes de implicación, interés y atención, fomentando en los estudiantes su sentido de logro a partir de factores internos o inherentes al proceso del grupo (en coherencia con los datos aportados por Sharan y Shachar 1988).

Para las alumnas, la reconsideración del concepto de gramática y el descubrimiento del aprendizaje de la lengua centrado en la comunicación, conlleva la reconsideración de la motivación. Son aspectos que aparecen interrelacionados en su pensamiento. Consideran que el tipo de motivación que promueve la clase centrada en el docente y en la lengua es instrumental (su finalidad es “el examen” y “la nota”, en expresión de Marina), de acuerdo con sus experiencias previas de aprendizaje de L2.

En cambio, la clase que introduce los conocimientos metalinguísticos como componente de un proceso general que tiene como fin la comunicación es intrínsecamente gratificante (recordamos la expresión de Marina, sirve “para aprender en sí mismo”, E. Final 23-2-01), fomenta en las alumnas el tipo de motivación interna que no requiere buscar la recompensa emocional o cognitiva en la comparación con los otros alumnos (“no tengo necesidad de si los otros han hecho mejor que yo o no”).

Marina describe, en relación con su experiencia previa, la clase de L2 tradicional, que adopta una variante del método gramática-traducción (Sánchez 1997). Ella se refiere a esta metodología como clase “académica” o “didáctica”: centrada en la gramática y en la lengua literaria, en la autoridad del profesor, las relaciones son de competitividad, no hay comunicación ni intervención del grupo (E. Final, 23-2-01). Para Marina, la experiencia de aprendizaje en el curso regular supone descubrir el aprendizaje de la L2 desde un nuevo ángulo (“una perspectiva que yo nunca he tenido”), que estimula en alto grado su motivación. Considera que la aportación principal del curso de L2 es su enfoque general (“la manera de hacer”, expresa), que para Marina tiene tres componentes principales: uso comunicativo de la lengua, relaciones de equidad-inclusión en el grupo y percepción de experiencia de motivación (“ausencia de aburrimiento”).

Nuestros resultados sugieren que al confrontar su experiencia previa con una situación nueva, las alumnas perciben el provecho de un aprendizaje de la lengua basado en el dominio y no en la comparación con los demás (de acuerdo con los resultados del estudio de Ames 1984). Se benefician de un enfoque que pone el énfasis en el desarrollo personal, que atribuye el éxito a la motivación y al interés (al esfuerzo), que se orienta al proceso y promueve, por tanto, el uso de estrategias de autorregulación que conducen a experiencias de aprendizaje que potencian sus recursos internos.

Estos resultados, por consiguiente, implican para las alumnas, en coherencia con las metas del aprendizaje experiencial (Kohonen 1992a, 1992b), el desarrollo o adquisición de competencias o destrezas transferibles que podemos resumir para Marina en las siguientes: percibe su crecimiento personal, redescubre la interrelación en la clase como un beneficio y como una capacidad, puede acometer la tarea del aprendizaje por razones internamente motivadas, desarrolla su emancipación del profesor y de la evaluación social, se sensibiliza ante el grupo y establece relaciones de igualdad, descubre que el aprendizaje de la segunda lengua (y en general otros aprendizajes) es multidimensional.

Tanto las alumnas que como Ada expresan la dificultad respecto a la conceptualización teórica de la gramática como las que consideran el desconocimiento de las reglas como carencia de su proceso de aprendizaje social y causa de su falta de control en las producciones lingüísticas (caso de Renata), como quienes perciben el perjuicio de una pedagogía que potencia la competitividad y la búsqueda de la recompensa ambiental (como Marina) consideran negativo un enfoque de aprendizaje que privilegie el producto sobre los procesos y, por el contrario, perciben el logro a través de un aprendizaje experiencial, que implica al alumno en la manipulación y procesamiento del material de entrada y en el uso significativo de la lengua.

Pasamos a discutir, seguidamente, otro tema relacionado con el proceso de cambio, la reconsideración de la competencia intercultural. En el pensamiento de las alumnas, este tema se manifiesta vinculado a procesos de aprendizaje y de socialización desarrollados en el interior del aula de L2, del mismo modo que aparecía vinculado a estos procesos el tema de la percepción de los alumnos del entorno social del aula (de acuerdo, por tanto, con las estimaciones de Allwright 1996 sobre la socialización como proceso interno de la clase de L2).

Nuestros resultados sugieren que el replanteamiento de las prioridades de aprendizaje de las alumnas que atribuyen su progreso en la destreza oral al periodo de escucha activa de los compañeros orienta sus metas hacia un marcado proceso de empatía y desarrollo de su sensibilización intercultural. El caso más representativo de este desarrollo es el de Ada, por la atención que presta su reflexión a este aspecto y por el detalle con que lo describe. Su discurso, fundamentalmente, inspira nuestra discusión sobre la competencia intercultural. Sin embargo, otras alumnas también destacan el contacto con la diversidad cultural como una dimensión relevante de su aprendizaje en el aula de lengua (Marina, Colette, Renata).

Las alumnas consideran que la clase de L2 reúne las condiciones que hacen de ella el espacio apropiado para establecer contacto y relacionarse con lo diferente (Ada, Marina, Renata expresan este pensamiento). Perciben en la interacción entre los alumnos de procedencia multicultural y multilingüe dinámicas que conforman un grupo social capaz de unirse para formar una comunidad de aprendizaje que es operativa “en clase” (Marina y Renata expresan esta idea). Marina considera sorprendente la experiencia de interrelación y cohesión entre personas de orígenes lingüísticos y culturales diversos, que conforman un grupo “unido en la clase”; a través de la evidencia, contradice o enriquece su creencia inicial en la dificultad para desarrollar procesos que abran un grupo multicultural a la integración de las divergencias (E. Final, 23-2-0).

A medida que se desarrolla el programa de L2, el tema del contacto intercultural pasa a ocupar el primer plano en la reflexión de las alumnas (para Ada la internacionalidad de la clase, la gente, es “el interés del curso” E. 2-4-01; E. 20-6-01; Colette también concede a la riqueza cultural del aula, a la gente, la máxima prioridad, E. Final, 26-1-01). Ada expresa la experiencia de

interculturalidad en la clase de L2 como un viaje alrededor del mundo (su percepción coincide con la expresión con la que Kramsch 2001 se refiere a esta experiencia: “un viaje de descubrimiento”), describe la aplicación de una estrategia esencial para el desarrollo de la competencia intercultural: la comparación, identificación y diferenciación de las diferentes culturas entre sí y con la cultura propia (“me encanta comparar”, 18-12-00) y expresa su experiencia de descentramiento cultural (formulado en expresiones como “en este curso podemos ver que no sólo hay Francia”, E. Final, 22-3-01).

Para expresar sus creencias sobre el aprendizaje de L2 como espacio de interacción intercultural, las alumnas toman como punto de referencia “el viaje”. Esta imagen representa para ellas, por tanto, un aspecto significativo de su aprendizaje y de su fondo cultural. Ada explica qué tipo de viaje vincula a esta clase: la distancia de lo cotidiano, la lleva a destinos “exóticos”, muy alejados de la estación de origen (a “las cuatro partes del mundo”) y le enseña a superar visiones culturales estereotipadas (“nos da una idea muy distinta”, E. Final, 22-3-01). Es un viaje que Ada hace con otros (“este viaje que hacemos cada día”).

Ada expresa también la base cultural de sus creencias sobre este viaje: no es un viaje de trabajo, no es un viaje rápido, tampoco estresante; es un viaje atractivo, para ella es muy importante que la meta a la que lo aplica, la clase de L2, la aleje de la rutina ordinaria; es un viaje largo e intenso, de aprendizaje y descubrimiento, es decir, Ada lo percibe no sólo como turista (quedándose en la superficie de los países visitados), sino como viajera (adentrándose en los significados culturales que atribuyen a la experiencia los oriundos del lugar); le permite vincular aprendizaje y placer, combinación que Ada considera esencial para su aprendizaje.

A la vista de nuestros datos, podemos afirmar que a través de las metáforas, el discurso de las alumnas expresa actitudes y creencias ambivalentes (una clase, un aula pequeña de una universidad, como viaje a través del mundo), porque combina dos espacios mentales en uno y capta la paradoja y la incompatibilidad entre la meta (la clase de L2) y la fuente (el viaje), tal como indica Kramsch (2003), con suma precisión, en relación a la función de la metáfora para expresar las creencias de los alumnos sobre el aprendizaje de la L2.

Se ha hecho referencia, anteriormente, a la naturaleza metafórica de nuestro sistema conceptual (Lakoff y Johnson 1980) y a su potencialidad para condensar la visión que las aprendientes tienen de una realidad de aprendizaje compleja, en ocasiones difícilmente explicable si no es mediante el recurso a una imagen que evoca, mejor que las palabras, la naturaleza multidimensional del conocimiento de las alumnas, que integra los aspectos cognitivos, afectivos, sensoriales y sociales.

En definitiva, se trata del recurso a un medio que permite a las estudiantes expresar su pensamiento como aprendientes de una L2 integralmente. Las ideas que expresa Arnold (2000) sobre el uso de las imágenes mentales al servicio del aprendizaje de lenguas pueden ser aplicadas a estos resultados, pues como ella indica, a partir de las investigaciones que revisa, parece que no

hay duda sobre el papel esencial que juega en el aprendizaje de idiomas el procesamiento de la información emocional a través de estrategias no verbales. Y cuando existen emociones positivas, prosigue, “el aprendizaje queda reforzado, y una forma fácil de producir una asociación de emoción y lenguaje es a través de las imágenes” (2000: 281). Es decir, la presencia de la metáfora, y en concreto de la metáfora del “viaje”, es un recurso que potencia el aprendizaje de la lengua.

A través de la metáfora que describe sus creencias, las alumnas expresan la movilización de sus competencias sociales e interpersonales, la observación de similitudes y diferencias entre las diversas culturas, su comprensión de las mismas mediante imágenes cotidianas que permiten a las estudiantes interrelacionar, transformar e integrar ideas, percepciones y conceptos (Villa y Poblete 2007).

Las alumnas expresan su receptividad y simpatía hacia lo que representa en el aula lo diferente. En su reflexión, señalan estos aspectos en relación con lo diferente en el aula de L2 : personas, origen, países, idioma, acentos, culturas, carácter y forma de pensar “diferentes” (Ada considera una riqueza escuchar cómo suena la lengua meta en distintas lenguas y expresa su descubrimiento de la diversidad de Europa, por ejemplo, en la expresión “Europa pero Europa muy diferente”, E. 20-6-01; Colette, Marina, y Renata reflexionan también sobre la idea de lo diferente). El encuentro con la diversidad, a través de una lengua común que no es la propia, representa para las estudiantes la idea de “apertura” en la comunicación. (Ada, E. Final, 22-3-01; Marina, E. Final, 23-2-01).

Para Marina, el aspecto esencial para el desarrollo de la sensibilidad intercultural, en el contexto de la clase de L2, es la voluntad de apertura a la alteridad de los alumnos de orígenes culturales diversos (“esta falta de cerrarse en la misma cultura”). Esta apertura promueve el descentramiento del grupo nacional y la relación intercultural (Marina, E. Final, 23-2-01).

El pensamiento de las alumnas da razón del factor de personalidad relacionado con la dimensión social de la lengua y con la cohesión y armonía sociales, la empatía: valoran en grado altamente positivo las contribuciones de cada alumno en relación con la vida y costumbres de su propio país (por ejemplo, las aportaciones de Renata cuando habla de Brasil o de Bettina cuando habla de Suecia, Ada, E. 20-6-01); consideran un logro esencial del grupo la cohesión generada a través de la interrelación en la lengua meta (Ada, E. Final, 22-3-01; Renata, E. 5-12-01; Marina, E. 2ª, 19-1-01); justifican las reacciones de los demás alumnos en virtud de sus procesos de socialización (“lo que dice lo dice porque vive y conoce cosas de su país”, Ada 20-6-01); a través de la confrontación con los diferentes esquemas culturales presentes en la clase de lengua, cuestionan sus propias creencias y expresan su capacidad para superar relaciones estereotipadas (“no puedes criticar”, indica Ada); consideran uno de los aspectos más significativos de su experiencia de aprendizaje la apertura a la otredad (la “apertura de espíritu para escuchar lo que dice el otro”, en palabras de Ada); expresan su percepción de la capacidad de los demás alumnos para abrirse a lo diferente sin miedo (Ada, E. 20-6-01).

Las estudiantes, en la clase de L2, toman conciencia, por consiguiente, de que todos somos deudores de lo que Hofstede (1991) denomina “el software de la mente”, en referencia a la cultura como programación mental que condiciona nuestras conductas en cuanto miembros de un grupo social. Por otro lado, cuando Neuner (2003) habla de la integración de los dos mundos, el propio y el extranjero, en las experiencias de aproximación intercultural, señala la empatía entre los factores decisivos para el éxito de dicha integración y para el desarrollo de la identidad sociocultural y personal.

El discurso de las alumnas refleja que su empatía hacia los demás alumnos y hacia sus culturas, su aproximación a la otredad, es percibida como destreza transferible a futuros aprendizajes. Ada afirma su certeza de que en futuras experiencias de aprendizaje de L2, se va a acercar a las personas que representen en el aula la diferencia cultural con una convicción que no tenía antes de su experiencia de aprendizaje en el curso regular de E/L2 (“voy a ir hacia ellos”; Ada, 20-6-01).

Las alumnas manifiestan su receptividad hacia la diversidad y el desarrollo de su sensibilidad para entender desde diferentes ángulos la complejidad de actitudes, expectativas, valores y creencias que explican y conforman la personalidad sociocultural de los alumnos en la clase, y el aula de segundas lenguas como cultura (Breen 1986, Cortazzi y Jin 1996, Ramos Méndez 2005, Tudor 1996). A través de su reflexión, dejan constancia de que la confrontación de sus propias creencias con el contexto sociocultural del aula desarrolla su sentido crítico, su capacidad para interrogar sus propias concepciones, para expresar la transformación de su propio pensamiento y para experimentar activamente en el aula las perspectivas alternativas que abre este proceso transformativo.

Según nuestros resultados, el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de L2 se lleva a cabo a través de la lengua meta como contenido y como medio de socialización (Cortazzi 1990). Estos resultados corroboran, de acuerdo con las consideraciones de Byram y Fleming (2001), que el encuentro con la alteridad somete a revisión las certezas culturales previas de las alumnas y promueve un proceso de “socialización terciaria” que acorta las distancias entre las distintas creencias, crea sentimientos y significados compartidos (tal como expresa Kohonen 2000) y recrea el aula como espacio idóneo para el aprendizaje de la competencia intercultural (de acuerdo con Kramsch 2001).

El cuestionamiento explícito que hacen las alumnas de sus creencias culturales iniciales puede ser indicio, según sostienen Byram y Fleming (2001), del desarrollo de su sensibilización cultural crítica.

Las alumnas que describen el desarrollo de un aprendizaje intercultural en la clase de segundas lenguas expresan su percepción del mismo como competencia transferible a otras circunstancias (en otros entornos culturales, en el propio país de origen y en futuros aprendizajes, Ada, E. 20-6-01) y como capacidad de saber aprender que, intuitivamente, expresan casi en los mismos

términos que los documentos y bibliografía de referencia: “he aprendido a ir hacia los otros y saber ver que se pueden aprender cosas” (expresión de Ada, E. 20-6-01; Marco *común europeo*, Zarate 2003: “saber aprender”).

Para la mayoría de las estudiantes, el aspecto mejor valorado de su aprendizaje en la clase de lengua y de su programa universitario de intercambio es la experiencia de comunicación intercultural, algo que circunscriben al aula de L2 y que no perciben en las demás asignaturas (Ada, E. 20-6-01). Valoran la experiencia de interculturalidad de la clase de lengua como lo más agradable de su programa universitario.

De acuerdo con nuestros resultados, y en coherencia con las premisas subrayadas por Ramos Méndez (2005), los aspectos que conducen a las estudiantes a reconsiderar sus creencias en relación con su proceso de aprendizaje de la lengua y, en su caso, a su moderación o cambio pueden resumirse en los siguientes: la confrontación de sus experiencias anteriores de aprendizaje de la lengua con una experiencia en la que perciben algún tipo de novedad pedagógica, metodológica o sociocultural que pone en cuestión sus creencias previas y desencadena la necesidad de ajuste y reflexión; la reflexión como estrategia metacognitiva de regulación del proceso personal de aprendizaje que, a su vez, incide en las dinámicas de la comunidad de práctica.

Otros factores que propician el cambio son la interacción social de las distintas racionalidades que intervienen en el aula: alumnos y profesor construyen una cultura colectiva que condiciona el cambio psicológico personal (el encuentro de los “dos mundos” de Breen 1986); las estructuras sociales de participación: la orientación comunicativa y cooperativa del aula, que refuerza la personalización del proceso de aprendizaje, promueve la regulación de los procesos sociales, incentiva la motivación y crea una atmósfera de aceptación y cohesión; la percepción del apoyo de la profesora a los procesos personales y del grupo de aprendizaje; el papel de la lengua meta como instrumento de comunicación, socialización y cohesión; por último, el factor tiempo: las alumnas acomodan progresivamente, a lo largo del semestre académico, sus creencias, expectativas y metas a la situación de aprendizaje.

*Naturaleza fluctuante del pensamiento de los alumnos de L2*

El tema con el que cerramos esta discusión responde a nuestra visión del pensamiento de los alumnos como proceso dinámico que emerge conforme se desarrolla su experiencia de aprendizaje y el proceso de investigación en el que participan (Ramos Méndez 2005). Vamos a discutir esta dimensión dinámica de las ideaciones a través del pensamiento poco asentado, contradictorio o no conscientemente expresado que articulan las alumnas a lo largo de su reflexión, en relación con su proceso de aprendizaje de la lengua.

A la hora de conformar sus ideaciones, las alumnas, al igual que se ha indicado al tratar el tema de su metarreflexión, no parten del vacío, sino de una situación concreta, su pensamiento y creencias no son rasgos estáticos, sino que están condicionados contextual y situacionalmente (Benson y Lor 1999, Sakui y Gaies 1999) y este dinamismo deja su huella en la lengua, instrumento de mediación (Lantolf y Genung 2000) en los procesos sociales y psicológicos que



conforman las ideaciones y el pensamiento de las estudiantes, de ahí la importancia de conocer la organización discursiva generada por las alumnas al articular su pensamiento en relación con su experiencia de aprendizaje de la lengua en el aula y su entorno (Llobera 1990, 1995a, 1996), si deseamos saber en mayor profundidad cuáles son sus creencias y cuál es la naturaleza de las mismas.

Las alumnas manifiestan a través de sus discursos aspectos poco asentados o incluso contradictorios que revelan, con frecuencia, creencias no formuladas de manera explícita que condicionan poderosamente, según sugieren nuestros datos, el proceso de aprendizaje en la clase de segundas lenguas. Es, precisamente, la relación contradictoria o de crisis, expresada en la articulación que hacen las alumnas de los temas que someten a reflexión, la que deja traslucir, podemos decir que con evidencia, cómo se posiciona el pensamiento de estas estudiantes ante el tema.

Así, por ejemplo, las contradicciones, las inconsistencias y las expresiones de incertidumbre son frecuentes en el pensamiento que las estudiantes expresan cuando reflexionan sobre temas en los que implican ideaciones que están sometiendo a revisión o confrontación.

En su reflexión, las alumnas hacen valoraciones positivas o negativas de algunos temas, basadas en razones distintas y contradictorias de acuerdo con la situación (evidente en los discursos contradictorios de Ada y Renata sobre el tema gramatical). Así, la causa de la dificultad o rechazo ante un tipo de contenido metalingüístico en una circunstancia se debe a la capacidad personal, en otra a la desconexión afectiva con el tema o, en otra, a la decisión personal de afirmar el propio criterio sobre un aspecto del programa percibido como una imposición de la estructura académica. (La reflexión que hace Ada sobre el tema de la gramática durante la primera fase del curso es representativa de este pensamiento contradictorio (8-11-0, 17-1-01; E. 1ª, 22-1-01; E Final, 22-3-014).

La elección de uno u otro discurso remite o bien a situaciones de vulnerabilidad emocional, de ansiedad -en las que el pensamiento de las alumnas se articula a partir de la autoafirmación- o bien a situaciones de control y seguridad -en las que su pensamiento se articula, en relación con el mismo tema, esta vez tomando como punto de partida el reconocimiento de su dificultad. Las alumnas, por tanto, adoptan diferentes discursos y articulan su pensamiento de uno u otro modo de acuerdo con la situación. La contradicción es indicio, por tanto, de un pensamiento fluctuante que las circunstancias someten a revisión.

La contradicción en el modo de acercarse a la experiencia de aprendizaje también se hace presente en las valoraciones que las alumnas establecen respecto a actividades y destrezas a la hora de dirimir qué es lo más interesante del aprendizaje y con qué actividad aprenden más. El pensamiento de Renata es representativo de este aspecto. Nuestros resultados ponen de relieve que las estudiantes contraponen ambas dimensiones (que Renata concreta en los debates y en la explicación de dudas, E. 1ª, 10-11-00) y hacen valoraciones ambiguas con las que en diferentes momentos y situaciones

pueden contradecir lo que en otra ocasión se formula como una arraigada convicción – por ejemplo, la vinculación entre aprendizaje y mayor exposición en la comunicación o la concepción de la enseñanza comunicativa como modelo de enseñanza efectiva (E. 5-12-01).

Estas contradicciones aparecen como indicador de creencias personales arraigadas en las experiencias anteriores de aprendizaje de la lengua (el aprendizaje social de Renata) y en los procesos de socialización y educativos previos. La asentada creencia en el valor del conocimiento de la gramática explícita condiciona el pensamiento de esta alumna, que en determinados contextos identifica más fácilmente aprendizaje con conocimiento consciente del sistema formal, mientras que tiene más dificultad para asociar aprendizaje y conocimiento interno o intuitivo (en relación con la interacción oral).

Las percepciones de Ramos Méndez (2005), cuando comenta los resultados de su estudio en relación con la visión que tienen sobre la lengua algunas de las estudiantes por ella investigadas, son un argumento más que explica la referida contradicción. A pesar de que las alumnas valoran positivamente las situaciones de comunicación auténtica en el aula, disocian en su planteamiento gramática y comunicación. Detrás de esta diferenciación, puede pesar, indica la autora, la creencia de que es necesario el dominio del sistema formal de la lengua antes de poder comunicarse en ella, en abierta contradicción con los postulados del enfoque comunicativo. Aunque en el caso de Renata, hacemos referencia a una estudiante que ha aprendido la lengua en el entorno social, la presencia de esta creencia previa en la cultura del entorno de aprendizaje, puede ser motivo para ahondar en la supervaloración que ella hace del dominio del sistema formal como etiqueta que distingue al buen aprendiente o un buen aprendizaje.

Renata se compara en el aula de L2 con alumnas que, por su trayectoria de aprendizaje de la L2, tienen mayor conocimiento de la gramática explícita (se compara con Élodie, estudiante de Filología), aunque paradójicamente, menor dominio que Renata de la fluidez verbal. El arraigo sociocultural de las creencias sobre la funcionalidad y naturaleza de la gramática en la cultura del aula es tan potente que impregna incluso los procesos de aprendizaje de estudiantes que, como Renata, experimentan con éxito el aprendizaje social, tienen un alto dominio de la competencia comunicativa oral y obtienen resultados muy satisfactorios en su rendimiento académico. Su concepción de la gramática (y del aprendizaje de la lengua) como conocimiento consciente de las “reglas” impide a estas alumnas reconocer en el entorno formal su conocimiento intuitivo, interno, de la gramática, el que les permite llevar a cabo una comunicación eficaz (como subraya Ortega 1990).

La inconsistencia en el pensamiento de las estudiantes alcanza también a su concepto de qué es tener éxito en el aprendizaje de la lengua. La insistente preocupación por las dificultades asociadas a los aspectos formales de la lengua, en cuyo entorno Renata cuestiona su capacidad de éxito y experimenta la ansiedad, entra en contradicción con su propio pensamiento cuando define el éxito en el aprendizaje como capacidad para establecer contacto con los hablantes de la lengua meta y no como dominio de la precisión formal. Renata

expresa su concepción comunicativa del éxito en el aprendizaje de la lengua en referencia a su dominio de la L2 en el ámbito profesional y, de modo general, en el entorno social.

Sin embargo, en relación con el ámbito académico y formal, que evalúa sus conocimientos de L2, manifiesta de modo recurrente la preocupación por la falta de dominio de los aspectos formales (el conocimiento de las reglas de gramática) y resta valor a su capacidad de comunicación en la lengua meta hasta contradecir su concepto de éxito. En el primer caso, la estudiante expresa su pensamiento mediante un discurso que la identifica con su entorno profesional y como miembro de la comunidad de práctica de la lengua meta. En el segundo caso, su discurso es el de la aprendiente en el ámbito de la instrucción formal.

Estas contradicciones que Renata expresa en su pensamiento como estudiante de L2 son expresión, por un lado, de la dualidad que establece entre su aprendizaje de la lengua en el entorno social, al que asocia en su reflexión su afirmación como aprendiente de éxito (establece comparaciones de superioridad respecto a sus compañeros), y su aprendizaje formal, en cuyo ámbito de reflexión infravalora el valor de su primer aprendizaje y cuestiona su propia capacidad. Por otro lado, más allá de los efectos benéficos percibidos en el tratamiento de la gramática como instrumento de comunicación, meses después del curso de lengua, en su pensamiento persiste la convicción, en forma de preocupación ante la próxima evaluación de sus conocimientos de la L2 en el ámbito formal (Renata reflexiona sobre sus expectativas de cara a obtener el diploma superior del DELE), de que el conocimiento de las reglas explícitas de gramática es una garantía para controlar su dominio de la segunda lengua.

Es decir, sus creencias sobre el papel y concepto de la gramática, conformadas en el entorno educativo escolar, condicionan su percepción de éxito y su orientación para alcanzar el logro en el ámbito académico (Williams y Burden 1999), y proyectan en su pensamiento la infravaloración de su proceso de aprendizaje previo en el entorno social (que ella expresa, como se ha indicado, en las comparaciones de inferioridad con las compañeras que dominan las reglas y en su percepción de “separación” entre aprendizaje social y aprendizaje formal).

Renata hace una descripción muy reflexiva y precisa de su concepto de enseñanza efectiva de la lengua y de su concepto de éxito, muy coherentes entre sí y totalmente congruentes con el enfoque comunicativo. Sin embargo, en determinadas circunstancias, como acabamos de discutir, contradice esta concepción y prevalece su preocupación casi obsesiva por el conocimiento de la gramática. Este tipo de contradicción en el pensamiento de Renata no significa que la alumna no crea lo que expresa, sino que sus creencias primigenias, adquiridas en el ámbito escolar, se imponen a la manera orteguiana sobre sus ideas. Es decir, su creencia sobre el papel y concepto de la gramática como conjunto de reglas que deben ser explícitamente conocidas para luego ser aplicadas forma parte del subsuelo sobre el que se asienta su pensamiento (la creencia actúa de forma latente sobre él), mientras que su idea

o pensamiento sobre el modo más efectivo de aprender la lengua y de ser una hablante de éxito en la lengua meta es fruto consciente de su actividad intelectual (puede calcularlo y pensar en ello).

Esto no significa que haya una barrera infranqueable entre ambos estratos. La “idea”, entendida como recurso o herramienta cultural y cognitiva puede ayudar al alumno a intervenir en su propio proceso de aprendizaje y a reorientar, si no cambiar, sus creencias poco facilitadoras, es decir, puede “socavar” el subsuelo. Sin embargo, el desarrollo y los efectos de estos procesos dependen del grado de internalización de la propia idea, de las diferencias individuales y de las circunstancias personales y socioculturales de cada alumno. De acuerdo con la teoría del caos (Larsen-Freeman 1997), el dinamismo y complejidad de los sistemas complejos no lineales desafían cualquier explicación reduccionista.

Por otro lado, si tenemos en cuenta que los discursos generados por las alumnas responden a los mismos mecanismos que los de cualquier otro discurso social (Llobera 1990, 1996), podemos ver los discursos que elabora Renata para expresar sus creencias como prácticas sociales o acciones que tienen un propósito y que ella selecciona y organiza esos discursos para lograr sus fines retóricamente (Kalaja 2003). Renata se afirma en la destreza oral, el discurso que identifica su concepción comunicativa del éxito con el ámbito profesional y social justifica perfectamente sus creencias sobre sí misma como hablante competente de la L2. En cambio, el discurso en el que se expresa como aprendiente de L2 que siente inseguridad ante la evaluación de sus conocimientos en el entorno formal y académico justifica perfectamente sus creencias sobre sí misma como hablante que carece del dominio al que previsiblemente aspira en el nivel de la precisión formal; justifica sus creencias sobre el valor que otorga al conocimiento metalingüístico y puede interpretarse también como una forma de modestia en un terreno en el que no tiene el dominio o control que percibe en otras personas.

Otras contradicciones en el discurso de las alumnas remiten a la relación ambigua que establecen en su pensamiento según lo relacionen con la experiencia presente o con la experiencia previa de aprendizaje de la L2. Una de las características atribuidas por las aprendientes a la experiencia de aprendizaje investigada es la novedad de combinar aprendizaje y diversión (la ausencia de aburrimiento, en expresión de Marina). Sin embargo, cuando Marina presenta esa valoración sobre la experiencia inmediata, simultáneamente, y en repetidas ocasiones, introduce en su discurso fórmulas de justificación atenuante de la evaluación negativa que, por contraposición, recibe su experiencia previa de aprendizaje, incluyendo al profesor (27-11-00; E. Final 23-2-01). La alumna llega incluso a afirmar lo que previamente ha negado (afirma, por ejemplo, que en la experiencia previa también se divertía “muchísimo”). Nuestros resultados sugieren que esta incoherencia en el pensamiento de las alumnas remite a su tendencia a seleccionar diferentes discursos para relacionarse con una u otra experiencia de aprendizaje.

Por un lado, el esquema interiorizado de creencias remite a Marina a un modelo de enseñanza, variante del método de gramática-traducción, que

presenta al profesor como “padre”, como “cobijo” o como “dios”. El respeto a este esquema puede implicar para las aprendientes percibir como una ofensa a ese modelo el reconocimiento explícito del aburrimiento al que queda asociado en su pensamiento. Para relacionarse con la experiencia previa de aprendizaje, nuestros resultados sugieren que las alumnas eligen, en situaciones en que sus creencias están siendo confrontadas o, previsiblemente, en proceso de reajuste, un discurso que expresa su pensamiento dentro del marco de creencias previo, el que atribuye al alumno el papel pasivo de “simples estudiantes” y que responde al esquema de relación “profesor-estudiante” (metáforas que nos presta el propio discurso de Marina).

Por otro lado, las aprendientes adoptan para expresar su pensamiento en relación con la experiencia nueva un discurso que les permite expresar sus creencias en el papel activo del alumno; en este marco, pueden expresarse como “no simples estudiantes” y establecer con el profesor una relación de proximidad. La contradicción aparece, por tanto, como indicio de que las alumnas están confrontando su sistema de ideaciones con una nueva situación. Las alumnas articulan su pensamiento, adoptando para ello las creencias que les permiten afrontar mejor, en cada caso, la situación de aprendizaje de la lengua. Nuestros resultados corroboran, por tanto, la dimensión contextual y situacional de las ideaciones (Benson y Lor 1999, Jakubowski y Tobin 1991, Kalaja y Ferreira Barcelos 2003, Ramos Méndez 2005, Sakui y Gaies 1999).

Otro tipo de contradicciones tiene que ver con “lo difícil de decir”, por ejemplo, con la falta de referencia en momentos clave (como el análisis final realizado por las estudiantes sobre sus propios diarios de aprendizaje) a temas que, sin embargo, son aludidos de forma recurrente y destacados por su importancia en la reflexión de las alumnas a lo largo del curso semestral. Las creencias de las alumnas se manifiestan también en lo que no dicen (de acuerdo con las tesis del antropólogo M. Bloch 1998). Los resultados de este estudio revelan que la llamativa falta de referencia a un tema es expresión de la implicación de emociones en la configuración de las ideaciones de las alumnas sobre su proceso de aprendizaje. Este es el caso de Renata, que evita hablar de la relación entre atmósfera afectiva y aprendizaje en su análisis del diario y en su entrevista final.

El discurso de Renata es interrumpido en clase por otros compañeros en el momento en que habla de su país. Para Renata esa clase es expresión de un clima “poco cómodo” (10-1-01). La estudiante tiene dificultad para formular la experiencia y nombrar los acontecimientos, manifiesta la necesidad de contrastar sus percepciones con la profesora (Renata, E. 3ª, 29-1-01) y recurre a términos de su propia lengua (*ranzo*) para expresar con precisión su pensamiento; además, a la presencia de la inconsistencia y la contradicción, se añade el anclaje que establece de esta experiencia, que percibe negativamente, en su experiencia de enseñanza previa.

La percepción de una interacción negativa con otros compañeros, con connotaciones culturales, junto a sus creencias contradictorias (o no del todo conscientes) sobre sí misma como aprendiente en el aula de lengua, inhiben la

personalización del tema en la reflexión final de Renata. Sin embargo, en el mismo contexto en que las alumnas evitan abordar un tema como el de la vinculación entre atmósfera afectiva y aprendizaje con voz subjetiva, reflexionan sobre el mismo con voz impersonal. El recurso a la voz impersonal es indicativo, por tanto, de lo difícil de decir o de la implicación de aspectos emocionales en la articulación del pensamiento de las alumnas.

La presencia en el discurso de las estudiantes de la duda y la cautela, la insistencia en la naturaleza incierta del propio conocimiento como expresión de incapacidad para dar sentido a la experiencia o la comparación de inferioridad con los otros alumnos o con una imagen ideal como aprendiente son indicios discursivos de la vulnerabilidad emocional que expresa el pensamiento de las alumnas respecto a temas implicados en la experiencia de aprendizaje de la L2, tales como el de la destreza oral. En el entorno de la interacción, Ada expresa su percepción de la experiencia de ansiedad, de vergüenza y miedo a intervenir públicamente en la interacción oral (13-12-00; E. 1ª, 22-1-01). El pensamiento de las alumnas expresa su reconsideración respecto a estos temas, como se ha indicado al tratar los procesos de cambio (Ada no percibe ansiedad, puede intervenir en público y concentrarse), y de forma paralela a esta reconsideración, del discurso de las alumnas desaparecen esos indicios.

Nuestros resultados muestran, por tanto, que la organización discursiva del pensamiento de las alumnas expresa emociones y creencias no formuladas explícitamente o confirma las que han sido explicitadas, y es indicio del proceso de reestructuración y cambio de su pensamiento. Los indicios discursivos que articulan el pensamiento de Ada corroboran su percepción expresa de cambio. Es coherente afirmar, por consiguiente, que, según nuestros resultados, las aprendientes reconsideran o cambian sus creencias. De acuerdo con el marco teórico en el que conceptualizan las creencias Benson y Lor (1999), las alumnas objeto de nuestra investigación centran su atención en el contexto en el que funcionan sus creencias y son capaces de modificarlas y adaptarlas a la situación de aprendizaje.

En este sentido, si el cambio de creencias implica cambiar las concepciones en que éstas se sustentan (Benson y Lor 1999), creemos que el pensamiento que aportan las alumnas en relación con una experiencia concreta de aprendizaje no es suficiente para hacer tal afirmación, sin embargo, la capacidad para variarlas de acuerdo con la situación y a través de procesos sostenidos a lo largo de un semestre o de un curso académico completo, nos permite sugerir que si no llegan a alterar sus concepciones, las ponen en cuestión y esta postura crítica respecto a sus propias creencias es un recurso adquirido para profundizar en la comprensión e interpretación de sus propias concepciones a niveles cada vez más profundos, en otras circunstancias, a lo largo de su vida, es decir, es una herramienta que podrán utilizar para reciclar esta experiencia (de acuerdo con el proceso del aprendizaje experimental propuesto por Kohonen 1992a, 1992b).

Por otro lado, si tenemos en cuenta la dependencia que las creencias de los alumnos tienen del contexto (Benson y Lor 1999, Kalaja 2003, Sakui y Gaies 1999), creemos que la clave más que en el cambio en sí mismo puede estar en

conocer cómo hablan de ellas los alumnos y cómo afectan a su proceso de aprendizaje (de acuerdo con la perspectiva de Ferreira Barcelos y Kalaja 2003), de modo que puedan reconocerlas y saber si pueden utilizarlas para desarrollar su autonomía como alumnos o no. Un objetivo primordial para profesores y educadores será, por tanto, conocer las creencias y expectativas que los estudiantes aportan al aula con el fin de tomar como punto de referencia sus contribuciones iniciales, a fin de ayudarles a identificar con qué creencias abordar mejor la situación de aprendizaje de la L2.

Los datos hasta aquí discutidos nos permiten afirmar que las creencias previas que dificultan a las alumnas su percepción de logro en el aprendizaje de la lengua (las creencias sobre los conocimientos metalingüísticos, en los casos de Renata y Ada, sobre la expresión oral en el caso de Ada) o las creencias que están siendo confrontadas (las creencias de Marina respecto al papel del profesor) dejan su huella en la organización discursiva de su pensamiento (en rasgos de contradicción, inconsistencia o incertidumbre). Estos rasgos discursivos pueden ser, por tanto, indicadores de la presencia en el pensamiento de las alumnas de creencias previas no funcionales para abordar la situación de aprendizaje, que están en proceso de confrontación y, previsiblemente, de reajuste y cambio. Son indicadores también de lo difícil de decir.

La organización discursiva del pensamiento de las alumnas refleja si la fuente de sus creencias se asienta en el ámbito de los principios o en el de la subjetividad. El discurso de las alumnas remite al ámbito de los principios creencias arraigadas en profundas concepciones que emergen como pilares que sostienen su pensamiento sobre la experiencia de aprendizaje – recordemos expresiones de Marina tales como “no tenemos que olvidar que nunca acabaremos de aprender” o “estamos aquí para aprender”. En este caso, las alumnas recurren a la voz colectiva, hacen extensivos sus postulados a una amplia audiencia, en general (empezando, quizá, por los propios compañeros).

Al articular su discurso con voz objetivada, las alumnas se distancian del mismo y le otorgan valor de principio, adscribiendo la fuente del mismo a un sujeto universal. Esta formulación de su pensamiento es, a su vez, indicio de que las creencias que aportan las alumnas como contribuciones iniciales y que determinan su orientación general hacia el proceso de aprendizaje de la L2 tienen su origen en su proceso de socialización y se acomodan a los patrones culturales aceptables en el entorno social del que proceden (Cortazzi 1990). Benson y Lor (1999) constatan la tendencia de los alumnos a expresar de forma prescriptiva las creencias acerca del aprendizaje de la lengua.

Por otro lado, cuando las aprendientes expresan su experiencia subjetiva elaboran su discurso con voz modalizada o personal, mediante la que vinculan su pensamiento al plano vivencial. Al conformar sus creencias en el ámbito de la norma o de los principios, las estudiantes hacen uso de la posición de palabra formal (Vermersch 1996), expresándose desde el saber (la expresión “nunca acabaremos de aprender” de Marina es un buen ejemplo). Al conformar sus creencias en el espacio de la subjetividad, las alumnas recurren a la

posición de palabra implicada, expresándose desde el plano experiencial, recurriendo a usos discursivos más cercanos a lo afectivo y sensorial (la metáfora del viaje u otros).

El recurso a una u otra posición (formal o implicada) o a una u otra voz, cuando las alumnas conforman su pensamiento, puede ser indicio, por tanto, del grado de integración de las creencias en el sistema personal de las alumnas o del grado en que las estudiantes al expresar sus creencias se sienten deudoras del modelo cultural de una comunidad o grupo social.

Según sugieren nuestros resultados, uno de los entornos del aula en que se activan más las creencias con base experiencial es el de la interacción oral. Las alumnas al expresar en su reflexión lo que ocurre y viven en los grupos y en el grupo clase recurren con profusión a la terminología e imágenes propios de los planos afectivo y sensorial. Al caracterizar la atmósfera afectiva del aula, al articular sus vivencias personales respecto al grupo o al describir la experiencia de diversidad cultural, emergen expresiones cargadas de afectividad (en algunos casos pronunciadas significativamente en la lengua materna, como *ranzo*, *partage*) e imágenes (como la del Gran Hermano de Aurore o la del viaje por las cuatro partes del mundo de Ada) que son indicio de que la fuente del conocimiento de las alumnas, en esos contextos, es experiencial y de que hay una alta implicación personal.

Estos datos revelan que, de acuerdo con el pensamiento de las alumnas, el entorno de la expresión oral reúne los componentes idóneos para una comunicación significativa y auténtica; potenciarlo, por tanto, creará las condiciones para un aprendizaje motivador y eficaz.

El recurso de las alumnas a la voz colectiva para articular su pensamiento puede ser indicio del tipo de relaciones que las estudiantes establecen con la experiencia de aprendizaje y, de forma específica, de su inclusión o exclusión del grupo. De ello dan cuenta nuestros resultados. Las alumnas recurren a la voz colectiva para expresar su pertenencia a un grupo con el que establecen relaciones de cooperación (“estamos juntos”, expresión de Marina), mientras que recurren a la voz personal para expresar, en relación con su experiencia de aprendizaje previa, la exclusión del grupo en el que se perciben menos competentes que los demás (en expresión de Marina, “estaba al nivel más inferior respecto a las otras”).

Mientras que en las experiencias previas de aprendizaje, caracterizadas por la ausencia de relación entre los alumnos, las aprendientes describen sus relaciones con la profesora en primera persona (“mi profesora de español me hizo enamorarse de la lengua”), en la experiencia investigada, las alumnas elaboran la caracterización de la profesora con voz colectiva, haciendo extensivo su pensamiento a los demás alumnos e implicándose de ese modo plenamente en el grupo (la profesora “no nos quería juzgar” es un ejemplo de estas expresiones; todas ellas extraídas del discurso de Marina).

Estos resultados sugieren que en relación con las experiencias de aprendizaje de la L2 asociadas a la enseñanza centrada en la lengua, las alumnas, al



articular su pensamiento, se excluyen del grupo; en cambio, al articular su discurso en relación con las experiencias asociadas a la clase comunicativa, se incluyen en el grupo.

El modo en que las alumnas se refieren en sus discursos a los demás alumnos y con qué frecuencia lo hacen son indicadores de cómo conforman su pensamiento en términos de cercanía o distancia del grupo. La frecuente referencia a los estudiantes como “alumnos”, “personas” o “gente” y la escasa referencia a los mismos como “compañeros”, para hacer memoria de algunos ejemplos, junto al recurso a la atribución de la mayor parte de las acciones y juicios a “la gente”, son algunas de las marcas adoptadas por el discurso de las alumnas para expresar distancia del grupo en relación con situaciones de la experiencia de aprendizaje que evalúan negativamente (cuando Renata describe el clima “poco cómodo” en clase, se constata esta tendencia).

En contraste, cuando las alumnas articulan su pensamiento en referencia a experiencias que evalúan positivamente, por ejemplo, cuando expresan sus percepciones sobre las funciones del grupo cooperativo y al caracterizar la atmósfera afectiva del aula, en estos casos, su discurso expresa la relación emocional positiva con los otros alumnos y se refieren a ellos como “compañeros” o por el nombre propio.

La posición de distancia también la expresa el discurso de las alumnas, según sugieren nuestros resultados, mediante la referencia a rasgos que las diferencian del resto del grupo, que con frecuencia aparecen en combinación con los descritos en el párrafo anterior. La alusión de Renata a la propia nacionalidad, a la edad, a la propia profesión como fuente del conocimiento y de las creencias que activa en la experiencia de aprendizaje, unido a la mención de los compañeros como “alumnos” o como “gente”, diferencia a la estudiante del resto del grupo y de su papel de aprendiente, y la sitúa en una posición más cercana a la de la observadora o incluso a la de la profesora.

Esta organización discursiva con la que las alumnas expresan su distancia o cercanía emocionales respecto al grupo, aporta al investigador y al docente indicios sobre qué creencias y emociones implican los estudiantes en la articulación que hacen de su experiencia de aprendizaje.

Tal como se ha indicado a lo largo de esta discusión, las alumnas expresan sus creencias y la naturaleza fluctuante de su pensamiento a través de metáforas. Mediante este procedimiento pueden dar razón del carácter contextual de sus ideaciones y del cambio de perspectiva conceptual de su pensamiento.

A través de los puntos de referencia que son fuente de las metáforas (el rey para el profesor o la comida para la gramática, por ejemplo) y de los atributos que el discurso de las alumnas les adscribe (un rey absoluto, una comida “vestida” o “cruda”, etc.), las estudiantes expresan sus creencias (sobre el profesor, sobre la gramática) y el fondo cultural de estas creencias (los valores que rigen respecto a los modelos de gobierno o respecto a la comida en el entorno en el que se han socializado).

La capacidad de esta figura retórica para expresar la naturaleza paradójica del pensamiento de las alumnas se pone de relieve en sus discursos al contrastar la fuente de sus metáforas y la meta con la que vinculan esa fuente. La profesora a la que las alumnas aplican la imagen de “camarada”, inevitablemente, tiene un estatus diferenciado y mantiene con los alumnos relaciones asimétricas o la gramática presentada como comida/alimento, nunca podrá satisfacer las apetencias culinarias de ningún alumno (ni siquiera contextualizada). Esta capacidad de la metáfora para explicar lo paradójico y ambivalente, la hace funcional para captar la complejidad del pensamiento de los alumnos.

Los discursos generados por las alumnas nos permiten distinguir, por tanto, una variada tipología de ideaciones: ideaciones que configuran su pensamiento como contribuciones iniciales que aportan al proceso de aprendizaje, ideaciones que emergen a lo largo del proceso de aprendizaje en la confrontación con el contexto inmediato de aprendizaje de la lengua e ideaciones que las alumnas, con frecuencia, no formulan explícitamente, que son expresión de su pensamiento fluctuante y que emergen de la organización discursiva de ese pensamiento. Esta organización es explicativa, nada más lejos de nuestra visión de las creencias de las alumnas que pretender hacer una tipología estática de sus ideaciones, ni es ese nuestro objetivo ni es posible “catalogar” un constructo de naturaleza dinámica y emergente. Las creencias de las alumnas forman redes e interactúan entre sí.

El papel preponderante que Renata concede al conocimiento consciente de la gramática o la creencia de Marina en el aprendizaje como proceso que dura toda la vida son creencias del primer tipo que estas alumnas aportan a la experiencia de aprendizaje. Podemos considerarlas creencias estables e incluso se manifiestan como arraigadas concepciones que hunden sus raíces en sus procesos de socialización y en el ámbito educativo escolar.

En otros casos, las alumnas configuran sus ideaciones en la interacción con el contexto inmediato de la clase de lengua (con los contenidos, con las actividades, con los agentes del proceso u otros aspectos del entorno de aprendizaje). Son creencias emergentes que las alumnas configuran para abordar la situación de aprendizaje inmediata y que expresan como novedad, descubrimiento o como cambio perceptible: en contraste con la experiencia previa, Marina descubre en la experiencia inmediata una forma nueva de comprender la gramática, una visión “abierto” de la lengua, basada en el uso; Ada reconsidera la interacción oral y la competencia intercultural; las alumnas, en general, cambian las metáforas con las que conceptualizan la pluralidad de papeles de profesor y alumno, según relacionen su discurso con la experiencia previa o con la experiencia inmediata, cambian por tanto, sus percepciones. Son algunos ejemplos de la reconsideración de las creencias de las alumnas a lo largo del tiempo o del proceso de aprendizaje.

Otras creencias son expresión del pensamiento fluctuante de las alumnas. Son creencias que emergen de la organización que hacen las alumnas de sus discursos. Se trata de indicios discursivos que indican la presencia de ideaciones no explicitadas por las alumnas, en ocasiones confirman las que

han sido formuladas y también son expresión de la variación de las creencias de las alumnas no a lo largo de un periodo de tiempo, sino dentro de una misma situación, como se acaba de discutir a través de este tema dedicado al pensamiento fluctuante de los alumnos.

Lo más interesante es extraer de este esquema de creencias que emerge en nuestros resultados cuál es la función de las ideaciones en el aprendizaje de las segundas lenguas. El estudio de las creencias de las alumnas, a la luz de nuestros datos, pone de relieve que éstas funcionan como recursos cognitivos o herramientas psicológicas y culturales de las que disponen las alumnas para abordar más eficazmente su proceso de aprendizaje de la lengua o pone en evidencia qué creencias no cumplen esta función.

Partiendo de estos resultados, podemos considerar que el pensamiento de los alumnos respecto a su proceso de aprendizaje es ambiguo y complejo; para conocer esta complejidad, no es suficiente un estudio que considere las creencias de los alumnos como predictores estáticos de su futuro comportamiento como aprendientes (según el modelo del cuestionario BALLI de Horwitz 1987, por ejemplo) ni tampoco es suficiente con su estudio metacognitivo (según el enfoque de Wenden 1991, 1998), sino que es necesario estudiarlas en su contexto específico (Benson y Lor 1999, Ramos Méndez 2005) y mediante métodos que ayuden a superar una lectura simplificada de los datos (la del sólo análisis del contenido, por ejemplo).

Nuestros resultados sobre la investigación del pensamiento de estas alumnas sugiere que el análisis del discurso como método sensible al contexto permite descubrir, por una parte, las paradojas y contradicciones del pensamiento de los alumnos de segundas lenguas, así como la fuerza que ejercen sus ideaciones en la configuración de su pensamiento y, por otra parte, nos permite conocer el dinamismo y carácter emergente de las creencias (tal como las caracterizan Ferreira Barcelos y Kalaja 2003), por ejemplo, a través de la selección que los alumnos hacen de las mismas como recursos cognitivos y culturales que les permiten adaptarse a la situación de aprendizaje y uso de la segunda lengua.

Por tanto, parece incuestionable la relevancia científica y pedagógica de tomar como punto de partida los discursos generados por los alumnos en el aula de L2 y su entorno (Llobera 1990, 1995a, 1996), si deseamos comprender de manera más certera la naturaleza de las creencias y cómo condicionan el aprendizaje de la segunda lengua, porque estas señas de identidad del pensamiento del alumno de segundas lenguas emergen “en el nexo que une los cómo y los qué” de sus experiencias (Holstein y Gubrium 1997). Ahí es donde construyen los significados. La innovación en didáctica de las segundas lenguas está inevitablemente ligada, por tanto, a esta aproximación discursiva que captura el dinamismo e interactividad del pensamiento del alumno (Llobera 1996).

No queremos concluir esta discusión sin hacer referencia a tres ejes, por otro lado, estrechamente relacionados, que nos parecen esenciales desde la perspectiva del desarrollo personal de las estudiantes: su actitud reflexiva, el

desarrollo de sus competencias orientadas al aprendizaje y su percepción del entorno social del aula. En relación con el primer aspecto, las alumnas consideran como aportación genuina de esta experiencia la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y su sensibilización sobre la importancia de aprender cómo aprender. Podemos afirmar que todas las alumnas toman conciencia de cómo aprenden mejor y, de modo general, aprecian un aprendizaje de la segunda lengua centrado en los intereses del alumno y del grupo, que recree en el aula los procesos de aprendizaje, comunicación y socialización a través de la interacción en la lengua meta, en una atmósfera igualitaria y distendida.

Esta toma de conciencia sobre el conocimiento adquirido acerca de su aprendizaje de la lengua activa en las alumnas la autorregulación de su proceso de aprendizaje y la percepción de su propia competencia para transferir este conocimiento a otras esferas educativas (formales o informales) y al aprendizaje de otras lenguas. La reflexión suscita en las estudiantes el interés por el seguimiento de su proceso de aprendizaje y son capaces de percibir la vertiente motivadora de un proceso reflexivo que estimula su autorregulación. En consecuencia, perciben el valor de la reflexión como estrategia de control y como destreza o herramienta que pueden aplicar para reciclar y transferir el conocimiento adquirido a otros contextos.

En referencia al segundo de los ejes, el desarrollo de competencias, que se beneficia directamente del impacto de la reflexión, destacamos sólo dos aspectos que nos parecen esenciales en el desarrollo de su autonomía en y más allá del aula de segundas lenguas. En primer lugar, la capacidad de las alumnas para descubrir la multidimensionalidad del aprendizaje de la segunda lengua y de otros aprendizajes en general. Las estudiantes desarrollan destrezas que estimulan su apertura a pensar de otro modo, a ver que es posible mirar el aprendizaje de la lengua y su cultura desde perspectivas diversas.

Por otro lado, los alumnos generan dinámicas internas que conforman una comunidad de aprendizaje “sostenible” que expresa la socialización en el aula como proceso. Las estudiantes describen sus creencias y el desarrollo de sus habilidades sociales e interculturales en la interacción. La confrontación de las propias concepciones con el contexto sociocultural del aula desarrolla su sentido crítico y la capacidad para integrar o aproximar la diversidad de creencias y valores culturales personales y del grupo. Este desarrollo de su conciencia intercultural, que las alumnas experimentan y “aprenden” en el aula, es percibido por ellas como capacidad transferible de saber aprender.

De acuerdo con el pensamiento de Knowles (1980) y Kohonen (1992a, 1992b), el desarrollo de estas destrezas permitirá a las alumnas aplicar en condiciones cambiantes el conocimiento adquirido, continuar su aprendizaje de la segunda lengua, en otras circunstancias, con autonomía, desempeñar las tareas relacionadas con la L2 (como agentes sociales) con la actitud de apertura que tan benéfica perciben para incentivar su progreso personal.

Finalmente, nos parece reseñable la importancia que las alumnas conceden a la percepción de un entorno motivador para crear las condiciones óptimas de aprendizaje. Las estudiantes consideran excepcional su alta implicación en una asignatura de libre elección en periodo académico lectivo y señalan dos aspectos cruciales, e interrelacionados, que movilizan su motivación: la actitud activa ante el proceso de aprendizaje y la atmósfera afectiva. El apoyo de la profesora, el trabajo en cooperación y los procesos de interacción social contribuyen a crear en el aula de L2 el entorno idóneo en el que las alumnas desarrollan sus habilidades para sostener el disfrute y llevar a cabo acciones internamente motivadas, que dan pleno sentido a su experiencia de aprendizaje de la lengua en el presente.

El desarrollo de estos procesos plantea, en el ámbito educativo, el desafío de crear entornos de aprendizaje que recreen en el aula el clima afectivo óptimo para un amplio número de alumnos, y si es posible para todos ellos, que promuevan la autonomía de los estudiantes y les ayuden a fijar sus propias metas, de modo que aprender una segunda lengua sea una tarea estimulante y llegue a convertirse no en carga o rutina, sino en un reto.

Tras discutir el sentido de los resultados de nuestra investigación, emergidos del estudio intensivo de los datos generados a partir de los diarios y entrevistas de las alumnas, una vez explicados y contextualizados teóricamente estos resultados con el apoyo de la bibliografía especializada, pasamos a exponer fundadamente, en el siguiente capítulo, las conclusiones que responden a las preguntas de investigación que han estructurado y guiado nuestra exploración del pensamiento que desarrollan las estudiantes en relación con su aprendizaje de E/L2.

## 8. CONCLUSIONES

¿Cómo se articula el pensamiento de un grupo de universitarios alumnos de programas internacionales en relación con su proceso de aprendizaje de español como segunda lengua (E/L2)?

La pregunta inicial que nos hicimos para responder a nuestro objetivo general de conocer cómo articula su pensamiento un grupo de alumnos universitarios en relación con su proceso de aprendizaje de E/L2 está en el origen de este estudio y ha sido el motor que ha guiado nuestra investigación. Esta pregunta general, que dio lugar a otras más específicas conforme profundizábamos en la generación de los resultados, será respondida a lo largo de estas conclusiones.

¿Qué conocimientos consideran los alumnos más relevantes en relación con su proceso de aprendizaje de la L2?

Los alumnos conceden en su reflexión una importancia prioritaria a los conocimientos orales, que conceptualizan como “hablar”. La interacción oral es la dimensión del proceso de aprendizaje que ocupa más espacio en el pensamiento de los aprendientes y en torno a la cual generan más temas de reflexión. Consideran que el mejor modo de aprender la segunda lengua es a través de la interacción y que su capacidad comunicativa expresa su nivel de logro en la L2.

Los conocimientos orales adquieren sentido en el proceso de aprendizaje de los alumnos como núcleo de un conjunto equilibrado de contenidos y destrezas con los que conforma una enseñanza efectiva, centrada en una interacción oral significativa en “otra lengua”. Los alumnos

conceptualizan el entorno de la interacción en el aula de lengua mediante metáforas que remiten a espacios de comunicación auténtica.

Nuestros resultados nos permiten afirmar que los aprendientes tienen una percepción integral de la interacción oral en la L2 como espacio de práctica que afianza su dominio de las habilidades lingüísticas y como espacio de socialización a través de la lengua meta como instrumento de cohesión.

Los aprendientes, por tanto, valoran la dimensión experiencial del aprendizaje de la lengua a través de la interacción. Esta misma expectativa se prolonga en el pensamiento que tienen los alumnos sobre los conocimientos metalingüísticos, que adquieren sentido para ellos integrados en los procesos de comunicación.

¿Cómo se configuran las ideaciones de los alumnos en referencia a los conocimientos metalingüísticos en su proceso de aprendizaje de la L2?  
¿Cómo reconsideran estos alumnos su pensamiento en relación con el enfoque dado a los contenidos gramaticales y léxicos en la clase de L2?

Los alumnos perciben la gramática como un componente más de los procesos de comunicación y aprendizaje de la lengua, que sirve a su meta esencial: el desarrollo en la clase de L2 de su competencia comunicativa oral. Los conocimientos metalingüísticos son una referencia clave en la estructuración de su pensamiento cuando reflexionan sobre sus experiencias previas. Para ellos, el tratamiento dado a los aspectos formales es un elemento central y determina de forma relevante su percepción de logro y satisfacción en la experiencia de aprendizaje.

En su pensamiento, los aprendientes contraponen dos modelos de enseñanza de la segunda lengua: el primero adopta una variante del método de gramática-traducción, según la enseñanza tradicional, centrado en la lengua; es el modelo asociado a su experiencia previa. El segundo modelo corresponde a una enseñanza basada en la comunicación, centrada en el alumno; es el modelo asociado a la experiencia inmediata. Critican como carente de sentido e ineficaz el primer modelo, orientado a la descripción y práctica estructural de las formas lingüísticas fuera del contexto comunicativo en el que adquieren sentido, porque consideran que les enseña “cosas” sobre la lengua, pero no a “usar” la lengua, cuando lo que pretenden es el aprendizaje de la misma como hablantes competentes, no como lingüistas.

Los alumnos consideran que el enfoque de enseñanza centrado en la lengua, experimentado previamente en el ámbito universitario, se caracteriza por la ausencia de interrelación e interacción, porque fomenta relaciones de

competitividad, sin generar sentido de grupo, y refuerza la actitud pasiva del alumno.

Nuestros resultados muestran que los alumnos, en cambio, perciben el beneficio de una acción didáctica que adopta una visión pragmática de enseñanza de la lengua, que permite tomar en consideración el contexto y la intencionalidad comunicativa. Estiman que este enfoque didáctico fomenta la participación activa, la interacción y la cooperación.

En un enfoque que orienta el aprendizaje de la lengua a la acción, los alumnos se autoperceben como agentes sociales, hablantes expertos de la L2 que ejercen control sobre su aprendizaje de forma activa.

Los alumnos comprueban que la actividad de reflexión sobre los aspectos formales de la lengua, a través de procedimientos de sensibilización lingüística, es útil y motivadora. Consideran el tratamiento contextualizado de la gramática y la aplicación de estrategias cognitivas para el autodescubrimiento de las reglas una aportación esencial del curso regular de L2. Para las alumnas que experimentaron previamente el enfoque estructural y un aprendizaje mecánico de los contenidos, el aprendizaje significativo de la lengua supone la reconsideración de su concepto de lengua y la reorientación de su manera de aprender e implica el descubrimiento de una habilidad cognitiva que piensan aplicar a otros contextos para seguir aprendiendo. Este enfoque reflexivo aporta a las alumnas una visión abierta de la lengua, que les revela que no existe un único modo de aprender la L2 ni un único modo de aprender. Las alumnas vinculan su motivación interna al aprendizaje de la lengua basado en la comunicación.

Nuestros resultados nos permiten concluir que los alumnos consideran altamente motivadora y cognitivamente eficaz la práctica didáctica que concilia la atención al conocimiento consciente con los procesos dinámicos de aprendizaje, cooperación y comunicación que fomentan la adquisición del sistema. Esta motivación es expresión, asimismo, del beneficio que perciben los alumnos de los cursos superiores en una educación lingüística orientada al aprendizaje global de la L2.

En otros aspectos metalingüísticos, los aprendientes ponen de relieve la eficacia de aprender el léxico organizado en áreas temáticas y contextualizado. Consideran que el aprendizaje conjunto de los



conocimientos metalingüísticos es un procedimiento eficaz, porque facilita su retención y uso apropiado.

El análisis de los datos nos permite concluir que para los alumnos es muy importante y motivador el aprendizaje del léxico mediante procedimientos que fomentan la comprensión e interiorización de los contenidos. En cambio, consideran ineficaz el método aplicado para el aprendizaje del léxico en sus experiencias previas, basado en la memorización de “una lista de muchas palabras sólo con la traducción”.

Los alumnos consideran que el aprendizaje significativo del léxico es la aportación más relevante de su experiencia de aprendizaje por su contribución fundamental al desarrollo de su capacidad de aprender. Describen el uso de sus estrategias y manifiestan su conciencia de haber adquirido un “método” de aprendizaje que quieren transferir a otras lenguas y materias. Esta acción benéfica que perciben los alumnos en la atención significativa a los aspectos formales se hace extensiva a sus percepciones sobre el tratamiento del error.

¿Cómo perciben estos alumnos el tratamiento del error? ¿Qué nuevas ideaciones surgen de su práctica didáctica?

En el pensamiento de los alumnos, el error aparece como uno de los temas más relevantes para el progreso de su competencia lingüística y perciben la importancia de aunar en su tratamiento información cognitiva y soporte afectivo. Atribuyen al tratamiento dado al error su percepción de bienestar en la clase de L2. Tomar conciencia de los propios errores e identificar las diferencias entre sus discursos y el de los hablantes de la lengua meta es para ellos una aportación fundamental y específica del aprendizaje formal.

Nuestros datos nos permiten concluir que para los alumnos la corrección debe darse bajo estas condiciones: que sea específica, que parta de sus propios errores y que haya una preselección; así, es percibida como estímulo y reto. Cuando este tipo de corrección tiene como fuente sus producciones orales, los alumnos desarrollan mayor percepción de logro y progreso.

A través de la práctica didáctica del error, los alumnos reconsideran su pensamiento sobre la naturaleza del aprendizaje de la lengua. La creencia inicial de que el aprendizaje más efectivo de la L2 se lleva a cabo “en la calle” da paso a su convicción de que el dominio de las habilidades comunicativas como hablante competente es una tarea compleja que requiere atención y tiempo. Los errores, por tanto, aportan a los alumnos información

sobre su progreso y son para ellos un referente del camino hacia la meta.

La retroalimentación cognitiva es percibida por los aprendientes como ineficaz para promover la revisión de sus producciones, si no va acompañada del soporte afectivo adecuado. En la reflexión de las alumnas objeto de investigación, abundan los indicios discursivos que expresan la implicación del plano emocional en relación con el tema del error. Entre los aspectos que favorecen las condiciones óptimas para identificar e integrar el error en la clase y en el proceso de aprendizaje, los alumnos reconocen la corrección retardada, su tratamiento anónimo (no identificar al autor) y colectivo (tratar el error en grupo) y la actitud de respeto de profesor y alumnos hacia los errores.

La combinación de estos componentes crea una atmósfera de aceptación en la que los alumnos no sienten temor a la evaluación social. Perciben el beneficio de aplicar procedimientos que fomenten la socialización del error, que eviten la corrección pública y la crítica. En un entorno que reúne estas condiciones, los alumnos consideran la presencia de los errores indicio de su desinhibición y de una atmósfera distendida, la comisión de errores se integra en la clase como una estrategia de aprendizaje.

Por tanto, podemos concluir que la aplicación de procedimientos que conjugan soporte afectivo y retroalimentación cognitiva fomenta la receptividad de los alumnos al error, los dispone para experimentar en el aula con la lengua que están aprendiendo y, en consecuencia, para incrementar sus logros.

¿Qué percepciones tienen los alumnos del entorno social del aula en relación con su proceso de aprendizaje de la L2?  
¿Cómo perciben estos aprendientes la pluralidad de papeles de profesor y alumno en la clase de segundas lenguas?

La integración didáctica de los aspectos afectivos y sociales, tan benéfica para la corrección, es percibida por los alumnos como imprescindible para el resto de las actividades. Conceden mucha importancia a la percepción positiva del entorno social del aula y perciben interrelacionados los papeles de profesor y alumnos, su contribución a la atmósfera afectiva del aula y el papel de la estructura social de la clase de L2 para fomentar el aprendizaje a través de la interacción.

Los alumnos valoran como nuclear la contribución de las actitudes del profesor a la atmósfera afectiva del aula y perciben su competencia profesional como una aportación central para un aprendizaje y enseñanza efectivos. El pensamiento de los alumnos expresa la influencia explícita

¿Cómo expresan su percepción de los papeles de alumno y profesor?

o implícita del discurso estructurador del profesor en todas las vertientes del proceso de aprendizaje. Los aprendientes perciben la interrelación entre la vertiente interpersonal y profesional en el comportamiento del profesor, así como la influencia de sus actitudes en la gestión y redistribución de los papeles alumno-profesor, en los resultados del aprendizaje y en la satisfacción que sienten hacia la clase de L2.

Los datos nos permiten afirmar que las metáforas son un recurso inevitable de los alumnos para hablar de los roles de los profesores cuando rememoran sus percepciones sobre el papel de alumno y profesor. Estas metáforas varían según estén inspiradas en sus experiencias previas de aprendizaje, en la experiencia inmediata o en arraigadas concepciones a las que otorgan un alcance general.

Las metáforas con las que los alumnos organizan sus creencias sobre el papel del profesor en sus experiencias previas (etapas universitaria, secundaria y escolar) remiten al esquema de enseñanza centrado en el profesor. En esta metáfora el papel del profesor es central para el éxito del aprendizaje, monopoliza el acto docente y realza la distancia en las relaciones entre profesor y estudiante. El papel del alumno queda relegado al de receptor pasivo de la docencia. En la experiencia inmediata, en cambio, los alumnos expresan sus creencias sobre el papel del profesor mediante metáforas que remiten al esquema de enseñanza centrado en el alumno, describen funciones propias del profesor que adopta una actitud de proximidad y definen el papel activo del alumno mediante la negación de los rasgos que caracterizan su papel tradicionalmente pasivo.

Podemos afirmar, por tanto, que los aprendientes cambian las metáforas con las que organizan sus creencias sobre el papel de alumno y profesor en su experiencia previa (alumno como "simple estudiante", "discípulo" o "súbdito", profesor como "dios", "cobijo", "rey") y adoptan otras acordes con la nueva situación (alumno como crítico y analista, profesor como camarada o mediador). El cambio de metáforas expresa la modificación de sus percepciones en la distribución de papeles de alumno y profesor y, en consecuencia, la modificación a través de la reflexión de la manera de abordar su proceso de aprendizaje.

Estos resultados nos permiten concluir que, a través de las metáforas, los aprendientes describen lo que profesores y alumnos hacen en clase y, mediante la

variación de las mismas, conceptualizan diferentes percepciones de la enseñanza y del aprendizaje; por tanto, reflexionar sobre las metáforas y su variación, no sólo nos aporta la comprensión del pensamiento de los alumnos, sino que representa una vía para el cambio y la intervención.

Los alumnos consideran que una de las funciones fundamentales del profesor es su contribución a la creación de una atmósfera afectiva agradable, que ellos conceptualizan como “clima”.

¿Qué importancia otorgan los alumnos en su proceso de aprendizaje a la atmósfera afectiva en la clase de L2 y cómo perciben su influjo en la motivación?

El “clima” afectivo es un tema que atraviesa el discurso de los alumnos y subyace al resto de componentes que configuran su pensamiento en relación con su aprendizaje de la L2. Los alumnos consideran la atmósfera afectiva del aula un ingrediente esencial de su experiencia de aprendizaje de la lengua. Esta percepción que nuestra investigación constata en el pensamiento de las alumnas estudiadas corrobora la tendencia femenina a prestar más atención a los aspectos afectivos del entorno del aula.

Sería interesante, por tanto, explorar en futuras investigaciones el desarrollo del pensamiento de alumnos varones en relación con este aspecto del aprendizaje.

Entre los indicios de una atmósfera agradable, los alumnos valoran especialmente las actitudes de respeto de profesor y alumnos hacia los demás aprendientes y la calidad de la comunicación entre alumnos y profesor.

Los alumnos definen los efectos que tiene sobre su motivación una atmósfera distendida con los mismos rasgos con que la psicología especializada caracteriza la experiencia óptima o de “flujo”: profunda involucración en la actividad, distanciamiento de la rutina cotidiana, percepción de equilibrio entre habilidades y retos, no tienen conciencia del paso del tiempo, realizan la tarea sin esfuerzo, no se sienten “vigilados” ni “en clase”. En esta atmósfera, los alumnos perciben la utilidad de invertir sus energías en la realización de la tarea.

Nuestros resultados muestran claramente que la experiencia de aprendizaje en el aula de L2 como “flujo” adquiere para los alumnos pleno sentido en el presente, es intrínsecamente gratificante, les ayuda a superar la dificultad y a sostener su motivación prolongadamente.

En el pensamiento de los alumnos los aspectos lúdicos aparecen entre los factores relevantes para rebajar la

ansiedad, incentivar su motivación y promover un aprendizaje significativo. Perciben que a través del juego integran la tarea en el plano cognitivo y emocional, que pueden aprender contenidos complejos con motivación y rapidez.

Los datos nos permiten afirmar que en una atmósfera que perciben óptima para aprender, los alumnos se implican profundamente en las actividades de aprendizaje no por “obligación”, sino por motivación interna, incluso en circunstancias académicas potencialmente idóneas para propiciar el abandono físico o psicológico de la clase: una asignatura de libre elección frente a una gran carga lectiva de alumnos de nivel avanzado-superior de L2. Nuestros resultados son un reto para promover en el aula acciones internamente motivadas, que fomenten la autonomía de los alumnos, y ponen en evidencia, por tanto, la trascendencia de crear entornos que conviertan el aprendizaje de la L2 en una empresa amable, atractiva y rentable.

En el pensamiento de los alumnos, junto al papel del profesor, otra aportación esencial para su percepción positiva del entorno del aula de L2 la representan las estructuras de participación.

¿Qué percepción tienen los alumnos de la estructura social del aula y cómo la valoran?

Los alumnos tienen conciencia del aula como estructura global y valoran como ámbito de aprendizaje el grupo clase, pero consideran la estructura social de participación que aporta el grupo cooperativo como uno de los componentes esenciales para lograr una atmósfera agradable y de aceptación. Todas las estudiantes objeto de nuestra investigación expresan su preferencia por el trabajo en el grupo reducido.

Para caracterizar la estructura social del aula, los alumnos contrastan las funciones del grupo cooperativo con la estructura organizativa del grupo clase. Consideran que el grupo pequeño potencia la cantidad y calidad de la interacción, proporciona un entorno de apoyo que favorece la autoexpresión, las relaciones igualitarias y el desarrollo de la sensibilización intercultural. Los alumnos piensan que la estructura cooperativa incrementa su percepción de logro y su autonomía.

En general, en el pensamiento de los aprendientes aparece como esencial la función del grupo cooperativo para promover su implicación y una interacción libre de ansiedad ante la clase.

Los procesos sociales promovidos por la organización del grupo de cooperación impactan en los procesos del grupo clase y el pensamiento de los alumnos percibe y valora la funcionalidad que aporta cada una de estas estructuras a su proceso de aprendizaje.

¿Cómo perciben los alumnos su proceso de aprendizaje de la lengua en relación con la interacción en el aula de L2?  
¿Cómo reconsideran sus ideaciones en relación con la interacción?

Los alumnos perciben la repercusión de la interacción en su experiencia personal de aprendizaje y desarrollan un proceso dinámico de negociación y de adaptación de su proceso personal a las dinámicas sociales y psicológicas del grupo. El pensamiento de los alumnos vincula el tema de la interacción, esencialmente, al ámbito de la expresión oral en el grupo clase. Junto a los conocimientos orales es el tema al que dedican más espacio en su reflexión.

Nuestros resultados muestran que los alumnos de origen multicultural y multilingüe generan en la clase de lengua dinámicas de interacción que conforman un grupo social en torno a un objetivo común: el aprendizaje de la L2; construyen, por tanto, una comunidad de práctica que recrea, a través del uso social de la lengua, las condiciones que requiere un entorno de aprendizaje asumible por todos, hasta que esa comunidad cumple sus fines y se disuelve.

Los aprendientes describen sus diferencias individuales y sus ideaciones sobre la interacción, sobre sí mismos como alumnos y sobre el aprendizaje de L2 en el contexto social en el que las perciben y conforman: en la interacción.

En su pensamiento, los alumnos asocian la interacción verbal con la cohesión del grupo, que ellos conceptualizan como "integración". Consideran que la cohesión es una meta a alcanzar, que ellos mismos contribuyen a fijar, y vinculan su percepción de logro en la interacción al proceso de cohesión del grupo. Los alumnos perciben el desarrollo del grupo y su progreso hacia la cohesión.

El pensamiento de los alumnos sobre la interacción y la cohesión del grupo está influido por sus sistemas de ideaciones sobre modelos de participación. Las creencias de los aprendientes condicionan sus percepciones y evaluaciones de los demás alumnos y de la comunicación. Los alumnos que en el aula de L2 adoptan una posición verbal activa expresan su preferencia por un esquema de participación que equipara calidad de la interacción con cantidad y sistematicidad de las intervenciones y evalúan positiva o negativamente el comportamiento de los demás

alumnos según su grado de intervención pública en la interacción.

Los aprendientes que se reservan más o ejercen más control sobre sus intervenciones perciben la actividad verbal de los alumnos que sostienen el esquema anterior como agresiva e impositiva. Podemos afirmar, por tanto, que la cultura de aprendizaje de los alumnos tamiza su percepción de los otros, la interpretación que hacen de las interacciones del grupo y su aportación a la construcción del significado de la clase de L2.

La confrontación en torno a las dinámicas del aula de las distintas perspectivas sobre la interacción provoca en los alumnos más activos verbalmente la reconsideración de su pensamiento en relación con la participación. La toma de conciencia sobre su sistema previo de ideaciones conduce a estos alumnos a cuestionar su modelo, a replantear su comportamiento verbal y a desarrollar estrategias para ejercer el autocontrol sobre su propia participación.

Podemos concluir, por tanto, que la interacción para los alumnos es en sí misma aprendizaje, que el aprendizaje es una actividad socialmente mediada y que el alumno no configura sus ideaciones en el vacío, sino en interacción con la ecología del aula como contexto.

El pensamiento de los alumnos con un alto grado de extraversión expresa la necesidad de reforzar su imagen y motivación en el ámbito de la interacción oral a partir de factores ambientales. A la luz de nuestros datos, podemos afirmar que tanto los aprendientes que adoptan los rasgos de la extraversión como el mismo proceso de interacción en el aula de L2 se benefician de una acción didáctica que ayude a estos alumnos a tomar conciencia de la motivación interna de sus acciones, de modo que puedan autorregular su aprendizaje e identificarse con la tarea integradamente.

Nuestros resultados muestran que los alumnos que se reservan más en la interacción oral adoptan una actitud silenciosa para proteger su imagen del miedo e inseguridad a intervenir en público ante otros alumnos a los que admiran, de gran fluidez y actividad verbal impositiva.

Sin embargo, la actitud defensiva que expresa la inhibición de los alumnos en la interacción oral no significa pasividad o deserción del proceso de aprendizaje, sino que convive

en su pensamiento con la actitud de escucha activa y la receptividad a aprender de los compañeros que adoptan riesgos en la comunicación.

La evidencia de los datos nos autoriza a afirmar, sin ningún género de duda, que el periodo silencioso no es expresión de ansiedad debilitadora, sino que los alumnos que se reservan más en la comunicación oral lo perciben como una estrategia de compensación y aprendizaje que les permite proteger su imagen de la agresión afectiva, reforzar su voluntad de comunicar, progresar lingüísticamente, sostener su motivación hacia el aprendizaje y expresarse sin temor en la segunda fase del programa de L2.

Esta investigación nos lleva a constatar la importancia de hacer del aula de segundas lenguas un espacio tolerante con la ambigüedad, que desarrolle la capacidad de los alumnos para aceptar las situaciones de incertidumbre en relación consigo mismos, con los demás y con la situación, y poder así admitir que existen diferentes modos de aprender.

Nuestros datos revelan que los alumnos que adoptan un comportamiento verbal activo configuran sus ideaciones como aprendientes de lengua respecto a la interacción condicionados por la imagen social proyectada a través de su actividad verbal. Los estudiantes más reservados lo hacen influidos por la necesidad de proteger su autoestima y receptividad.

Podemos concluir, por tanto, que el sistema de ideaciones que los alumnos desarrollan sobre sí mismos como aprendientes está condicionado por la interacción que establecen y perciben en la clase de L2 como comunidad cultural en la que interactúan las diferentes ideaciones de alumnos y profesor.

Para articular sus ideaciones sobre sí mismos en relación con la interacción, los aprendientes acomodan su pensamiento a la cultura del aula de L2, que, según nuestros resultados, emerge en su discurso como cultura interactiva, colectiva, conjuntamente construida y sociocognitivamente significativa.

Nuestros resultados evidencian que el aprendizaje de la segunda lengua a través de la interacción es un fenómeno emergente (un ecosistema), abierto a la contribución de cada uno de los participantes, tal como expresa el pensamiento de los alumnos. Su implicación didáctica



más evidente es que sólo un plan pedagógico flexible y abierto al cambio puede acoger lo impredecible de una cultura de aprendizaje que se construye en la interacción.

Podemos afirmar con rotundidad, por tanto, que el aprendizaje como metáfora de la “participación” subraya el papel del contexto en la adquisición de la L2 y el del alumno como agente que se compromete para aprender con otros.

Los procesos de interacción grupal y su incidencia en la autorregulación del aprendizaje personal de los alumnos no son en absoluto ajenos a la influencia de la actividad reflexiva, desarrollada por los aprendientes a lo largo de su proceso de aprendizaje.

¿Cómo organizan los alumnos su proceso de reflexión sobre el aprendizaje de la L2?

¿Qué papel atribuyen los alumnos a la metacognición en relación con los procesos de autorregulación que desarrollan su autonomía como aprendientes de L2?

Para llevar a cabo su proceso reflexivo, los alumnos no parten del vacío, sino que inspiran sus percepciones e intuiciones en la observación de la experiencia concreta. El suyo es un pensamiento “situado” respecto a las actividades, a la interacción y a la cultura que impregna la comunidad de aprendientes y expresa un aprendizaje crítico que se activa en la disyuntiva entre las experiencias previas de aprendizaje y la articulación que hacen de su experiencia inmediata.

Los alumnos consideran que volver la atención reflexiva hacia su propio aprendizaje es aportación genuina y muy valiosa de la experiencia en el curso de L2. El pensamiento de las alumnas estudiadas diferencia un antes, caracterizado por un aprendizaje inconsciente o automático, y un ahora, caracterizado por su conocimiento consciente de la importancia que tiene para su propio aprendizaje aprender “cómo aprender”.

Nuestros datos nos autorizan a afirmar que los alumnos desarrollan su metacognición y son capaces de expresar qué condiciones favorecen o dificultan su aprendizaje de la lengua, cuál es su estilo preferido para aprender y cómo aprenden de manera más eficaz. Esta toma de conciencia sobre el conocimiento adquirido acerca de su aprendizaje de la L2 activa los procesos de autorregulación de los alumnos (planificación, control, evaluación) y la percepción de su propia competencia para transferirlos al aprendizaje de otras lenguas o a otros ámbitos de la educación.

Para los alumnos, la actividad metacognitiva es motivadora, porque perciben que la atención reflexiva a su propio proceso de aprendizaje activa, sostiene y guía su

autorregulación. Expresan su descubrimiento de estrategias de planificación, la toma de conciencia de sus propias capacidades en el aprendizaje de L2 y la importancia de prestar atención no sólo al qué, sino a cómo aprender.

Podemos concluir con certeza, por tanto, que el conocimiento de los alumnos acerca de su propio aprendizaje desarrolla su autorregulación, promueve su implicación activa, sostiene su motivación y fomenta su autonomía.

Uno de los aspectos del proceso de aprendizaje que los alumnos vinculan con la metacognición es su reconsideración de los papeles de alumno y profesor. Consideran que la actitud reflexiva es la que promueve la percepción de su propia autonomía y su implicación activa.

Nuestros resultados nos permiten afirmar que los alumnos llevan a cabo un proceso reflexivo a partir de la experiencia inmediata de aprendizaje y aportan a la reflexión sus creencias previas sobre los papeles de alumno y profesor (expresadas mediante metáforas) con las que la contrastan. Mediante la acción reflexiva, transforman sus perspectivas conceptuales previas sobre los roles de alumno y profesor (cambian sus metáforas).

Podemos afirmar, por tanto, que los alumnos desarrollan un aprendizaje situado y transformativo, que los abre a la reflexión crítica sobre sus propias ideaciones como aprendientes y que integra experiencia inmediata, reflexión, conceptualización y acción.

Este ejercicio reflexivo, como mediación entre la experiencia y la conceptualización, es un procedimiento que los alumnos consideran útil y valioso para ser reutilizado en otras circunstancias.

A la luz de nuestros datos podemos concluir, sin ningún género de duda, que la actividad reflexiva sensibiliza a los alumnos para asumir la gestión de su proceso de aprendizaje, desarrolla su sentido crítico, refuerza su propia voz y los hace conscientes de que su proceso de aprendizaje adquiere pleno sentido cuando es observado atentamente mediante la reflexión. De este modo, los alumnos se convierten en alumnos “pensadores” o “metacognitivos”.

Nuestra investigación constata el valor del diario de aprendizaje como instrumento para estimular la reflexión de las alumnas participantes en la investigación. Sin embargo, la falta de implicación de aprendientes masculinos en este estudio cuestiona la funcionalidad del diario de aprendizaje como instrumento para obtener información sobre los procesos internos de los alumnos. En futuras investigaciones, habrá que tener en cuenta, por tanto, el diseño de instrumentos de investigación que permitan la obtención de datos subjetivos sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos de L2. La versatilidad y tecnología del weblog podría proporcionar esta alternativa.

La postura reflexiva y crítica desarrolla en los alumnos la percepción de que el aprendizaje es un proceso que requiere la capacidad de activar destrezas y habilidades para hacerse responsables del propio aprendizaje y adaptar la capacidad de aprender al contexto y a la situación, al cambio.

¿Cómo perciben estos alumnos el cambio en su pensamiento de aprendientes de L2 en relación con el desarrollo de sus competencias comunicativas, generales y de saber aprender? ¿Qué aspectos de su pensamiento reconsideran estos alumnos en relación con su proceso de aprendizaje de L2?

Aunque la dinámica de cambio está presente en todos los temas que articulan los alumnos en relación con su proceso de aprendizaje, su pensamiento expresa explícitamente su percepción de cambio en relación con aspectos de su aprendizaje desarrollados en el interior del aula de L2 a los que conceden prioridad.

La percepción de cambio afecta a creencias que los alumnos tienen sobre sí mismos y sobre la experiencia de aprendizaje en general y se concreta en su reconsideración de los conocimientos orales, de la interacción, de la motivación y de la competencia intercultural.

En referencia a los conocimientos orales, el pensamiento de los alumnos expresa la reconsideración de sus prioridades: la preocupación por los aspectos formales y por la práctica de la lengua oral en función del progreso de la destreza lingüística desaparece del discurso de los aprendientes y pasa a ocupar un lugar central la comunicación con los demás alumnos “en otra lengua”. Nuestros datos muestran, claramente, que para los alumnos el aula de L2 pasa de representar un lugar en el que aprender a usar la lengua para comunicar a ser en sí misma ámbito de comunicación. El nivel avanzado de dominio de la L2 que tienen los aprendientes favorece, sin duda, esta evolución.

Para los alumnos, la lengua meta se convierte en instrumento de relación interpersonal y de cohesión social,

cumple, por tanto, funciones propias de la lengua en cualquier entorno humano de comunicación. El aprendizaje experiencial a través de actividades significativas recrea en el aula, como “microcosmos social”, procesos pedagógicos y de socialización en la L2 que los alumnos expresan como percepción de su crecimiento personal (incremento de su autoconfianza y motivación intrínseca), como activación de su motivación y moderación de su ansiedad o como desarrollo de su sensibilización intercultural.

Podemos concluir, por consiguiente, que la segunda lengua amplía sus competencias y más allá de ser meta específica, cumple para los aprendientes funciones de competencia general como herramienta cognitiva que media los procesos sociales del aula y su pensamiento. La lengua meta es para los alumnos contenido y medio que promueve el cambio.

En relación con la interacción, el pensamiento de los alumnos expresa la reconsideración de la actitud silenciosa adoptada para proteger su imagen social y su liberación del temor a intervenir públicamente en la comunicación oral. Constatan el desarrollo de su competencia comunicativa y perciben el efecto benéfico del cambio en sí mismos, en las actividades y en los demás alumnos.

En relación con la motivación, nuestros datos nos permiten afirmar que del pensamiento de los alumnos desaparece la carga de ansiedad asociada a la dificultad de concentración y procesamiento de los contenidos. Los aprendientes perciben su propia capacidad para realizar con actitud receptiva y sin esfuerzo las mismas tareas que en situación de vulnerabilidad afectiva generan su ansiedad.

Los alumnos atribuyen este cambio a su percepción de un entorno de apoyo, a la ausencia del comportamiento dominador en la interacción y a la toma de conciencia de qué estrategias les ayudan a aprender mejor la L2.

Estos resultados manifiestan que los aprendientes que en la comparación social cuestionan las creencias sobre sus habilidades para comunicar en la lengua meta y, en general, sobre su propia capacidad para procesar la L2, cambian su percepción negativa y son capaces de expresar sus creencias sobre sí mismos mediante percepciones de logro, autoeficacia y motivación. Podemos concluir, por tanto, con la certeza que aportan

los datos, que los aprendientes reconsideran sus ideaciones.

Nuestros resultados expresan, sin dejar lugar a la duda, que los alumnos reconsideran las creencias sobre sus propios recursos internos como aprendientes y estas creencias influyen en su motivación y determinan su rendimiento y sus logros. Podemos afirmar, por consiguiente, que las ideaciones que tienen los alumnos sobre su propia competencia condicionan la autorregulación de su aprendizaje.

La percepción de la novedad y utilidad de los contenidos, de la subsidiariedad de los aspectos formales respecto a la comunicación ayuda a los aprendientes que perciben el desconocimiento de la gramática explícita como carencia del aprendizaje social y dificultad en el ámbito formal a relativizar su desconocimiento de la gramática explícita y a controlar su ansiedad. En este entorno motivador, estos alumnos expresan su receptividad al profesor, a los compañeros, a sí mismos como aprendientes, a los contenidos y al método. Perciben su propio progreso y el de los demás alumnos.

El pensamiento de los aprendientes que experimentaron en su experiencia previa de aprendizaje el modelo de enseñanza centrado en la lengua vinculan esta experiencia con la competitividad y la ansiedad. Consideran que este modelo de aprendizaje promueve su motivación extrínseca e instrumental.

En cambio, los alumnos piensan que el aprendizaje de la L2 centrado en los procesos de comunicación, que resitúa los conocimientos metalingüísticos como componente que sirve a esos procesos, es intrínsecamente gratificante, porque fomenta el tipo de motivación interna que no requiere buscar la recompensa emocional o cognitiva en factores ambientales.

A la luz de nuestros resultados podemos afirmar con absoluta convicción que la reconsideración de la motivación de los alumnos se asienta en un aprendizaje de la lengua experiencial y holístico, centrado en la comunicación, orientado a los procesos, que integra las conceptualizaciones teóricas en los esquemas internos de los alumnos.

Nuestros resultados manifiestan con mucha claridad que los alumnos fundamentan su motivación integradora en creencias y concepciones que hunden sus raíces en sus

procesos de socialización y que funcionan como principio motivador. En situaciones de aprendizaje en que los alumnos cuestionan su motivación de eficacia y, en general, sus creencias sobre su propia competencia, para superar la dificultad activan este principio motivador que pone de relieve el valor del aprendizaje en sí mismo.

Los resultados de nuestra investigación son insistentes, por tanto, a la hora de mostrar la relación entre ideaciones y motivación y manifiestan que las creencias funcionan como recursos cognitivos o herramientas psicológicas y culturales de las que disponen los alumnos para abordar la situación de aprendizaje.

Los alumnos reconsideran, asimismo, su pensamiento en relación con la competencia intercultural. Nuestros datos confirman que el pensamiento de los aprendientes articula un marcado proceso de empatía y desarrollo de su consciencia intercultural.

Los alumnos explican sus creencias sobre la clase de L2 como espacio de interacción intercultural mediante metáforas que les permiten expresar integradamente la multiculturalidad de la clase, el desarrollo de sus habilidades sociales, la comparación de semejanzas y diferencias entre culturas, la “apertura” a la alteridad, el descentramiento y la superación de visiones culturales estereotipadas. A través de estas metáforas, integran los aspectos cognitivos, sensoriales y sociales de la experiencia de aprendizaje. (Para los alumnos la clase de L2 como espacio de comunicación intercultural es un “viaje por las cuatro partes del mundo”). Los alumnos describen con precisión los componentes que conforman la competencia intercultural.

Los datos nos permiten afirmar que los alumnos de L2 toman conciencia de que ellos mismos y los demás aprendientes son deudores de los esquemas culturales interiorizados en sus diferentes procesos de socialización y describen el desarrollo de su sensibilidad para entender desde diferentes ángulos la complejidad que caracteriza la cultura del grupo de aprendizaje.

Nuestros resultados revelan que los alumnos desarrollan su competencia intercultural a través de la lengua meta como contenido y como medio de socialización. Su pensamiento manifiesta que el encuentro con la alteridad suscita el cuestionamiento explícito de sus creencias culturales previas y promueve un proceso de socialización que recrea la clase como contexto idóneo para establecer

“contacto” y aprender la competencia intercultural: los alumnos perciben y expresan la aproximación cultural, el desarrollo de su sentido crítico, manifiestan el cambio en su pensamiento y su experimentación activa en el aula de las alternativas comunicativas y culturales que les abre este proceso transformativo.

Podemos concluir con resolución, por tanto, que el proceso de empatía y descentramiento en el aula de L2 desarrolla la competencia comunicativa de los alumnos en su dimensión intercultural.

Los aprendientes perciben la empatía hacia los alumnos que representan otras culturas, su aproximación a la otredad, como una capacidad reforzada que tienen la certeza y voluntad de aplicar a nuevas experiencias de interculturalidad en las clases de L2.

Por último, el análisis de los datos manejados revela, sin ningún género de duda, que los alumnos que manifiestan el desarrollo de un aprendizaje intercultural en la clase de L2 son capaces de percibirlo y considerarlo como una competencia que podrán aplicar en otras circunstancias (en otros entornos culturales, en el propio país de origen y en futuros aprendizajes).

Los alumnos tienen conciencia y expresan haber desarrollado su capacidad de “saber aprender”.

Aunque todos los alumnos desarrollan su capacidad de escucha y valoran positivamente la riqueza cultural del aula y el encuentro con lo diferente, los antecedentes socioculturales, las diferencias individuales y la diversidad de expectativas y prioridades determina itinerarios distintos en la aproximación intercultural.

Para la mayoría de los alumnos, el aspecto mejor valorado de su proceso de aprendizaje en la clase de L2 y de su programa universitario de intercambio es la experiencia de comunicación intercultural, que además de darse en su interacción con el entorno social de la comunidad vasca, se da de manera consciente en el aula de L2 y no es percibida de forma directa en las demás materias de su especialidad.

Esta reconsideración y cambio en el pensamiento de los alumnos se produce por la confluencia de diversos factores, entre los que destacan la confrontación de sus experiencias anteriores de aprendizaje de la lengua con

¿Qué aspectos del proceso de aprendizaje suscitan el cambio en el pensamiento de

estos alumnos?

una experiencia nueva en la que perciben la novedad pedagógica, metodológica y sociocultural, que pone en cuestión sus creencias previas; otro factor de cambio es la reflexión como estrategia metacognitiva que regula el proceso personal de aprendizaje y el proceso personal en relación con el grupo.

Otros aspectos que determinan la reconsideración del pensamiento de los alumnos tienen que ver con la percepción del entorno: el apoyo del profesor a los procesos personales y del grupo de aprendizaje, la estructura cooperativa del aula, la interacción (y acomodación) de las distintas perspectivas de alumnos, profesor y grupo de aprendizaje, son todos ellos factores que condicionan el cambio psicológico personal.

Un aspecto clave del proceso de cambio en el pensamiento de los alumnos es el papel de la lengua meta como instrumento de cohesión. Los propios alumnos, con un lenguaje menos elaborado, dan cuenta de estos factores de cambio.

Un último factor es el tiempo: los alumnos acomodan progresivamente, a lo largo del periodo académico, sus creencias, expectativas y metas a la situación de aprendizaje.

Este cambio perceptible en el pensamiento de los alumnos, que se produce a la vez que se desarrolla la investigación y que es detectado por ésta de forma natural, no es la única manifestación que puede adoptar el cambio, de acuerdo con la naturaleza dinámica del pensamiento de los alumnos.

¿Cómo se manifiesta la naturaleza fluctuante del pensamiento de estos alumnos en relación con su proceso de aprendizaje de la segunda lengua?

La naturaleza fluctuante y dinámica que conforma las ideaciones de los alumnos se manifiesta en su pensamiento poco asentado, contradictorio o no conscientemente expresado.

Los datos nos permiten afirmar que los alumnos para conformar sus ideaciones parten de una situación concreta; su pensamiento y creencias no son rasgos estáticos, sino que están condicionados contextual y situacionalmente y este dinamismo deja su huella en la lengua como instrumento que media los procesos sociales y psicológicos que conforman estas ideaciones.

El pensamiento de los alumnos expresa a través de su organización discursiva relaciones contradictorias o de crisis que revelan, en relación con los temas, ideaciones



con frecuencia no formuladas de manera explícita y traslucen de forma evidente cómo se posiciona su pensamiento ante esos temas. Por otra parte, estos indicios discursivos del pensamiento de los alumnos también corroboran sus ideaciones explícitamente declaradas.

En su discurso, los alumnos hacen valoraciones distintas y contradictorias de un mismo tema (la gramática) y adoptan diferentes discursos para articular su pensamiento de acuerdo con la situación: eligen el discurso de la autoafirmación en situaciones de vulnerabilidad emocional, de ansiedad, y el discurso que atribuye la dificultad a la propia capacidad en situaciones de control y seguridad. La contradicción es indicio, por tanto, de un pensamiento fluctuante que las circunstancias someten a revisión y, a su vez, de la implicación de emociones en las ideaciones de los alumnos sobre su proceso de aprendizaje de L2.

El carácter fluctuante del pensamiento de los alumnos se hace presente en las valoraciones ambiguas con las que en diferentes momentos o en una misma situación su discurso contradice lo que en otra ocasión expresa como resuelta convicción. Estas ambigüedades son indicio de asentadas concepciones, arraigadas en el ámbito educativo escolar, sobre el valor de la gramática explícita en el aprendizaje de la lengua, de modo que al articular su pensamiento, los alumnos tienden a identificar aprendizaje con dominio de los conocimientos metalingüísticos (conscientes), mientras que tienen más dificultad para asociar aprendizaje y conocimiento interno (en relación con la comunicación oral), hasta el punto de contradecir sus creencias explícitas que vinculan logro con dominio de la competencia oral.

La influencia de esta creencia en el pensamiento de los alumnos se manifiesta en la dualidad que establece su discurso entre aprendizaje social y aprendizaje formal. En el primer caso, adoptan un discurso con el que se afirman como hablantes competentes de la lengua meta en el entorno profesional. En el segundo caso, su discurso es el del aprendiente que en el ámbito evaluativo de la instrucción formal cuestiona su propia capacidad. Esta dualidad de discursos es expresión de la dificultad de estos alumnos para reconocer que son sus conocimientos gramaticales implícitos los que les capacitan para realizar una comunicación eficaz.

Nuestros datos muestran, por tanto, que las creencias

adquiridas por los alumnos sobre el aprendizaje de la lengua en el entorno educativo escolar condicionan poderosamente su percepción de logro en relación con el aprendizaje de la L2 y proyectan en su pensamiento la infravaloración de su proceso de aprendizaje previo en el entorno social.

Aunque las creencias primigenias se imponen en determinadas circunstancias sobre las ideaciones que los alumnos formulan explícitamente, nuestros datos expresan que la “idea” -ateniéndonos a la distinción orteguiana entre idea y creencia-, como herramienta cognitiva, ayuda a los alumnos a intervenir en su proceso de aprendizaje y a reorientar sus creencias poco facilitadoras. Sin embargo, pensamos que el desarrollo y los efectos de estos procesos dependen del grado de internalización de las ideaciones, de las diferencias individuales y de las circunstancias personales y socioculturales de cada alumno. Nuestros datos manifiestan que el dinamismo y la complejidad de los sistemas complejos no lineales desafían cualquier explicación reduccionista.

Por otro lado, considerados como prácticas sociales, los discursos generados por los alumnos tienen un fin que ellos prosiguen retóricamente. Los alumnos que se afirman en la destreza oral justifican las creencias que tienen sobre sí mismos como hablantes competentes mediante su concepción comunicativa de éxito en el ámbito social. Estos mismos alumnos justifican las creencias que tienen sobre sí mismos como hablantes que carecen de dominio en el nivel de precisión formal, mediante un discurso propio del aprendiente que siente inseguridad ante la evaluación formal, que “no sabe” la lengua.

Otras contradicciones tienen que ver con la relaciones ambiguas que establece el discurso de los alumnos según se relacione con la experiencia inmediata o con la experiencia previa de aprendizaje de la L2. Los alumnos introducen en sus discursos abiertas contradicciones y fórmulas atenuantes de la evaluación negativa que expresan en relación con su experiencia previa de aprendizaje, incluido en ella el profesor. La inconsistencia de su pensamiento remite a su tendencia a seleccionar diferentes discursos para relacionarse con una u otra experiencia. En situaciones en que sus ideaciones están en proceso de reajuste o confrontación, el pensamiento de los alumnos, para relacionarse con su experiencia previa, adopta el discurso que expresa su esquema interiorizado

de creencias, deudor del modelo de clase tradicional, que presenta su papel de alumnos subordinado al papel preponderante del profesor.

Para expresar su pensamiento en relación con la experiencia nueva, los alumnos adoptan un discurso que les permite expresar sus creencias sobre su papel activo como alumnos, manifestarse críticamente y establecer con el profesor relaciones de proximidad.

Podemos concluir, por tanto, que la contradicción en el discurso de los alumnos es indicio de que están confrontando su sistema de creencias con una nueva situación. Los alumnos articulan su pensamiento adoptando para ello las creencias que les permiten abordar mejor, en cada caso, la situación de aprendizaje de la L2. Nuestros resultados muestran claramente la dimensión contextual y situacional de las ideaciones.

Otro tipo de contradicciones tienen que ver con lo difícil de decir. En momentos clave de la investigación (la reflexión final), los alumnos evitan la referencia a temas (la atmósfera afectiva) en los que implican su percepción de una interacción emocionalmente negativa con los demás alumnos, su propia identidad cultural y las creencias contradictorias (o no del todo conscientes) que tienen sobre sí mismos como aprendientes. En ese contexto, el discurso de los alumnos inhibe la personalización del tema. Sin embargo, en el mismo contexto en el que evitan la personalización, su discurso aborda la reflexión sobre dicho tema con voz impersonal. El pensamiento fluctuante de los alumnos justifica las ideaciones configuradas por emociones negativas mediante un discurso que atribuye sus creencias sobre el tema a un sujeto impersonal o universal.

El discurso de los alumnos contiene indicios de vulnerabilidad emocional que revelan procesos de reestructuración de su pensamiento en relación con los temas (como el de la interacción oral en el caso de Ada). La presencia y posterior desaparición de estos indicios discursivos de reestructuración corroboran la percepción de cambio de ideaciones, expresamente formulada por los alumnos.

El análisis contrastado de los datos nos permite concluir con decisión que los alumnos cambian sus creencias, que, por tanto, centran su atención en el contexto en el que funcionan y son capaces de modificarlas o adaptarlas a la situación.

Creemos que este ejercicio o capacidad de los alumnos para variar sus creencias y adaptarlas de forma sostenida a la situación de aprendizaje resta importancia al cambio en sí mismo, y subraya su relevancia como recurso cognitivo, adquirido o desarrollado, que podrán reutilizar para intervenir en sus creencias y concepciones en otras circunstancias.

Nuestros datos muestran con persistencia, por tanto, la dependencia que las creencias de los alumnos tienen del contexto, aspecto que pone de relieve que la meta, más que en el cambio en sí mismo, puede estar en conocer las creencias que aportan al aula los alumnos, en saber cómo piensan sobre estas creencias y cómo afectan a su proceso de aprendizaje, de modo que puedan identificarlas y discriminar si pueden utilizarlas para desarrollar su autonomía como alumnos o no.

La organización discursiva del pensamiento de los alumnos refleja si la fuente de sus ideaciones se asienta en el ámbito de los principios o en el de la subjetividad. En el primer caso, los alumnos adoptan un discurso que remite sus creencias a profundas concepciones sobre las que se asienta su pensamiento como aprendientes de L2 y atribuye sus creencias a un sujeto universal, indicio de que las ideaciones que aportan los alumnos como contribuciones iniciales al proceso de aprendizaje tienen origen en sus procesos de socialización y se acomodan a los patrones culturales vigentes en su entorno social. Los alumnos expresan sus creencias normativas cuando reflexionan sobre el aprendizaje de la L2 y sobre el aprendizaje en general. Por otra parte, cuando el pensamiento de los alumnos remite sus ideaciones al plano de la subjetividad, adopta un discurso personal y al conformar sus ideaciones recurre a usos discursivos del ámbito experiencial.

Nuestros resultados muestran que la adopción de uno u otro discurso es indicio del grado de integración de sus creencias acerca del aprendizaje de la L2 o del aprendizaje en general en el sistema personal de los alumnos o del grado en que su pensamiento es deudor del modelo cultural de una comunidad o grupo social.

Esta investigación constata que un ámbito en que se activan más las creencias con base experiencial es la interacción oral, indicio de que es un entorno que reúne las condiciones idóneas para una comunicación significativa y eficaz.

Podemos afirmar con decisión, por tanto, que la organización discursiva con la que los alumnos expresan sus creencias aporta al investigador y al docente conocimiento sobre qué ideaciones implican los alumnos en la articulación de su pensamiento, cómo condicionan específicamente su manera de abordar el aprendizaje y cuál es su naturaleza.

Los alumnos organizan sus ideaciones de acuerdo con la situación de aprendizaje mediante metáforas. Nuestros datos aportan amplia evidencia de la funcionalidad de este procedimiento en la articulación del pensamiento fluctuante de los alumnos: a través de las metáforas integran la complejidad de sus percepciones y señalan puntos de referencia de su pensamiento fluctuante que expresan sus creencias sobre el aprendizaje de la lengua y la base cultural de esas creencias. Los resultados de esta investigación revelan la potencialidad de este recurso retórico para captar la ambigüedad y carácter procesual del pensamiento de los alumnos de L2.

El estudio intensivo de los datos nos permite concluir que el pensamiento de los alumnos está configurado por una amplia gama de ideaciones: ideaciones que lo configuran como contribuciones iniciales aportadas al proceso de aprendizaje, ideaciones que emergen en la confrontación con la experiencia inmediata e ideaciones no expresadas explícitamente, que emergen de la organización discursiva de dicho pensamiento. Las primeras están conformadas por arraigadas concepciones de naturaleza estable. Las segundas son emergentes, forjadas por los alumnos en la interacción con el contexto inmediato para abordar la experiencia de aprendizaje y percibidas por ellos como novedad. Expresan el cambio de las creencias a lo largo del tiempo. Las terceras expresan con más propiedad el pensamiento fluctuante de los alumnos y su variación dentro de una misma situación. Estas ideaciones interactúan entre sí y se manifiestan en el pensamiento de los alumnos en redes que integran los aspectos personales y culturales.

A la luz de nuestros datos podemos concluir, sin ningún género de duda, que el pensamiento de los alumnos respecto a su proceso de aprendizaje es fluctuante, coherente y ambiguo; para conocer esta complejidad no basta, por tanto, con un estudio que considere las creencias de los alumnos como predictores estáticos de su futuro comportamiento como aprendientes ni tampoco es suficiente con su estudio metacognitivo, sino que es necesario estudiarlas en relación con el contexto.

Nuestra investigación constata que la exploración del pensamiento de los alumnos a través del análisis del discurso, como método que se acomoda al contexto, capta la complejidad de ese pensamiento, su carácter emergente, dinámico e interactivo y la funcionalidad de sus ideaciones.

Los resultados de este estudio ponen de manifiesto la relevancia científica y pedagógica de tomar como punto de referencia los discursos generados por los universitarios alumnos de L2 para comprender la naturaleza de sus creencias y cómo condicionan su aprendizaje de la segunda lengua y, por otro lado, para que profesores, responsables académicos e instituciones tengan conocimiento certero del pensamiento de los alumnos, a fin de identificar y siempre que sea posible responder a sus verdaderas necesidades. Sólo este conocimiento enriquecido del pensamiento de los estudiantes permitirá al profesor de L2 ayudar al alumno a contextualizar sus creencias y a descubrirlas como recurso cognitivo para regular su proceso de aprendizaje con autonomía.

En relación con las necesidades expresadas por los alumnos, y a la luz de nuestros datos, cerramos la respuesta a la pregunta motor de esta investigación con la siguiente síntesis de los aspectos que son nucleares en su pensamiento:

Los estudiantes universitarios de programas internacionales consideran que el aula de L2 cumple su finalidad didáctica si es un espacio de comunicación en el que experimentar de forma activa el aprendizaje de la lengua a través de la interacción.

Para lograr este fin, piensan que es esencial un aprendizaje experiencial, que los implique individualmente y como grupo en la conformación de un grupo social operativo para el aprendizaje de la L2 en la clase, que integre en el entorno de aprendizaje la complejidad individual y cultural.

En el pensamiento de los alumnos, aparecen dos componentes claves que impulsan su proceso de aprendizaje de la lengua y su autonomía: la percepción de un entorno motivador y la actividad reflexiva. En relación con el primer aspecto, para los alumnos la creación en el aula de las condiciones óptimas de aprendizaje depende estrechamente de que en su entorno haya una atmósfera afectiva de apoyo, que fomente la cooperación, incentive

su recursos internos y sostenga su motivación a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. En este entorno, los alumnos están dispuestos a comprometerse activamente con su proceso de aprendizaje de L2 e invierten su energía psíquica sin esfuerzo y por placer en una empresa que perciben útil e interesante.

En relación con la actividad reflexiva, los alumnos son muy conscientes de que volver la atención sobre su propio aprendizaje es la actividad que desencadena el proceso de autorregulación y la que les permite gestionar ese proceso. Tienen el convencimiento de que la actitud reflexiva hace el aprendizaje significativo, desarrolla su capacidad de saber aprender y supone para ellos la adquisición de una herramienta valiosa que piensan reutilizar en circunstancias cambiantes para seguir aprendiendo con autonomía.

El ejercicio reflexivo que articula el pensamiento de los alumnos ya da fe de su capacidad para adaptar su discurso e ideaciones, a fin de afrontar con éxito una nueva situación de aprendizaje de L2.

## BIBLIOGRAFÍA

- ABELSON, R. (1979): "Differences between belief systems and knowledge systems", *Cognitive Science*, 3, pp. 355-366.
- ABRAHAM, R. G. y VANN, R. J. (1987): "Strategies of two language learners: a case study", en Wenden, A. y Rubin, J. (eds.) *Learner strategies in language learning*, New York: Prentice-Hall, pp. 85-102.
- AGUIRRE BAZTÁN, A. (ed.) (1995): *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*, Barcelona: Boixareu universitaria/Marcombo.
- AHMED, M. (1994): "Speaking as cognitive regulation: a vygotskian perspective on dialogic communication", en Lantolf, J. y Appel, G. (eds.) *Vygotskian approaches to second language research*, Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, pp.157-171.
- ALANEN, R. (2003): "A sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning", en Kalaja, P. y Ferreira Barcelos, A. M. (eds.) *Beliefs about SLA: new research approaches*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 55-85.
- ALATIS, J. E. et al. (eds.) (1996): *Georgetown University round table on languages and linguistics*, Washington, DC: Georgetown University Press.
- ALLEN, L. (1996): "The evolution of a learner's beliefs about language learning", *Carleton Papers in Applied Language Studies*, 13, pp. 67-80.
- ALLWRIGHT, D. (1996): "Social and pedagogic pressures in the language classroom: the role of socialisation", en Coleman, H. *Society and the language classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 209-228.
- ALLWRIGHT, D. y BAILEY, K. (1991): *Focus on the language classroom. An introduction to classroom research for language teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.



- ALLWRIGHT, R. L. (1975): "Problems in the study of the language teachers treatment of learner error" en Burt, M.K. y Dulay, H.C. (eds.) *On TESOL '75: new editions in second language learning, teaching and bilingual education*, Washington, D.C.: TESOL, pp. 96-109.
- ALONSO, R. (2004): "Procesamiento del input y actividades gramaticales", *RedELE*, nº 0, <http://www.mec.es/redele/revista/alonso.shtml>, pp. 1-9. (Consulta, 24-4-07)
- AMES, C. (1984): "Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: a cognitive-motivational analysis", en Ames, R. y Ames, C. (eds.) *Research on motivation in education*, vol. 1, *Student motivation*, San Diego, CA: Academic Press, pp. 177-207.
- AMES, C. (1992): "Classrooms: goals, structures, and student motivation", *Journal of Educational Psychology*, 84, 3, pp. 261-271.
- AMES, R. y AMES, C. (eds.) (1984): *Research on motivation in education*, vol. 1, *Student motivation*, San Diego, CA: Academic Press.
- APPEL, J. (1995): *Diary of a language teacher*, Oxford: Heinemann.
- ARMSTRONG, M. (1980): *Closely observed children. The diary of a primary classroom*, London: Writers and Readers.
- ARNOLD, J. (2000): "Visualización: las imágenes mentales al servicio del aprendizaje de idiomas", en Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (traducción de A. Valero, 1999 *Affect in language learning*), Madrid: Cambridge University Press, pp. 277-294.
- ARNOLD, J. (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (traducción de A. Valero, 1999 *Affect in language learning*), Madrid: Cambridge University Press.
- ARNOLD, J. y BROWN H. D. (2000): "Mapa del terreno", en Arnold, J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (traducción de A. Valero, 1999 *Affect in language learning*), Madrid: Cambridge University Press, pp. 19-41.
- ASHTON-WARNER, S. (1965): *Teacher*, New York: Simond and Schuster.
- ATKINSON, P. y HAMMERSLEY, M. (1994): "Ethnography and participant observation", en Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (eds.) *Handbook of qualitative research*, London: Sage, pp. 248-261.
- AUSUBEL, D. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, (traducción de Helier Domínguez R.) Trillas: Méjico.
- BAILEY, K. (1980): "An introspective analysis of an individual's language learning experience" en Krashen, S. y Scarcella, R. (eds.), *Research in second language acquisition: selected papers of the Los Angeles second language research forum*, Rowley, MA: Newbury House, pp. 58-65.
- BAILEY, K. (1983): "Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the diary studies" en Seliger, H.W. y Long, M.H. (eds.) *Classroom oriented research in second language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, pp. 67-103.
- BAILEY, K. (1990): "The use of diary studies in teacher education programs" en Richards, J.C. y Nunan, D. (eds.), *Second language teacher education*, Cambridge: Cambridge University Press, 215-226.
- BAILEY, K. et al. (1996): "The language learner's autobiography: examining the "apprenticeship of observation", en Freeman, D. y Richards, J.C. (eds.) *Teacher learning in language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 11-29.

- BAILEY, K. M. (1991): "Diary studies of classroom language learning. The doubting game and the believing game" en Sadtono, E. (ed.) *Language acquisition and the second/foreign language classroom*, Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, Anthology Series # 28, pp. 60-102.
- BAILEY, K. y NUNAN, D. (1996) (eds.) *Voices from the language classroom*, New York: Cambridge University Press.
- BAILEY, K. y OCHSNER, R. (1983): "A methodological review of the diary studies: windmill tilting or social science?" en Bailey, K., Long, M.H. y Peck, S. (eds.) *Second language acquisition studies*, Rowley, MA: Newbury House, pp.188-198.
- BAILEY, K., LONG, M. H. Y PECK, S. (eds.) (1983): *Second language acquisition studies*, Rowley, MA: Newbury House.
- BALLESTEROS GÓMEZ, C. (2000): *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO)*, Tesis doctoral. Dirigida por el Dr. Miquel Llobera i Cànaves, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de Barcelona.
- BALLESTEROS, C., et al. (2001): "El pensamiento del profesor. Enseñanza de lengua y Reforma", en Camps, A. (coord.) *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*, Barcelona: Graò, pp. 195-207.
- BARLETT, L. (1990): "Teacher development through reflective teaching" en Richards, J.C. y Nunan, D. (eds.), *Second language teacher education*, Cambridge: Cambridge University Press, 202-214.
- BEEBE, L. (1983): "Risk-taking and the language learner", en Seliger, H.W. y Long, M.H. (eds.) *Classroom-oriented research in second language acquisition*, Rowley, MA, Newbury House, pp.39-66.
- BEEBE, L. (ed.) (1988): *Issues in second language acquisition: multiple perspectives*, New York: Newbury House.
- BENSON, P. (2005): "(Auto)biography and learner diversity", en Benson, P. y Nunan, D. (eds.) *Learners' stories: difference and diversity in language learning*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 4-21.
- BENSON, P. y LOR, W. (1999): "Conceptions of language and language learning", *System*, 27, 4, pp. 459-472.
- BENSON, P. y NUNAN, D. (eds.) (2005): *Learners' stories: difference and diversity in language learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- BENVENISTE, E. (1971): *Problemas de Lingüística General*, vol. 1 (traducción de J. Almela), Méjico: S. XXI.
- BENVENISTE, E. (1977): *Problemas de Lingüística General*, vol. 2 (traducción de J. Almela), Méjico: S. XXI.
- BLAIR, R. W. (ed.) (1982): *Innovative approaches to language teaching*, New York: Newbury House.
- BLEWITT, J. (2006): *The ecology of learning. Sustainability, lifelong learning and everyday life*, London: Earthscan.
- BLOCH, M. (1998): *How we think they think. Anthropological approaches to cognition, memory, and literacy*, Oxford: Westview Press.
- BLOCK, D. (1990): "Students and teachers metaphors for language learning", en *Actas Novenes Jornades Pedagògiques de l'Ensenyament d'Anglès*, Barcelona: IC-UAB, pp. 30-40.

- BLOCK, D. (1992): "Metaphors we teach and learn by", *Prospect. A Journal of Australian TESOL*, 7, 3, pp. 42-55.
- BLOCK, D. (1996): "A window on the classroom: classroom events viewed from different angles" en Bailey, K. y Nunan, D. (eds.), *Voices from the language classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, pp.168-196.
- BOGAARDS, P. y LAUFER, B. (eds.) (2004): *Vocabulary in a second language*, Amsterdam: John Benjamin.
- BOYD, E. y FALES, A. W. (1983): "Reflective learning: key to learning from experience", *Journal of Humanistic Psychology*, 23, 2, pp. 99-117.
- BREEN, M. P. (1984) "Process syllabuses for the language classroom", en Brumfit, C.J. (ed.) *General english syllabus design* (ELT Documents 118), Oxford: Pergamon Press/British Council, pp. 47-60.
- BREEN, M. P. (1986): "The social context for language learning –a neglected situation?", *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 2, pp. 135-158.
- BREEN, M. P. (1987): "Learner contributions to task design", en Candlin, C.N. y Murphy, D.F. (eds.) *Language learning tasks*, (Lancaster practical papers in english language education, 7) Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall International, pp.23-46.
- BREEN, M. P. (1996): "Construction of the learner in SLA research", en Alatis, J. E. et al. (eds.) *Georgetown University round table on languages and linguistics 1996: linguistics, language acquisition, and language variation: current trends and future prospects*, Washington, DC: Georgetown University Press, pp. 84-107.
- BREEN, M. P. (ed.) (2001): *Learner contributions to language learning: new directions in research*, Harlow: Longman/Pearson Education Ltd.
- BREEN, M.P. y CANDLIN, C.N. (1980): "The essentials of a communicative curriculum in language teaching", *Applied Linguistics*, 1, 2, pp. 89-112.
- BRINDLEY, G. (1989): "The role of needs analysis in adult ESL programme design", en Johnson, R. K. (ed.) *The second language curriculum*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 63-78.
- BROPHY, J. (2004): *Motivating students to learn*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Questia online library, <http://www.questia.com/read/104334461?title=Motivating%20Students%20to%20Learn>. (Consulta, 30-4-07)
- BROWN, C. (1985): "Request for specific language input: differences between older and younger adult language learners" en Gass, S. y C. Madden (eds.) *Input in second language acquisition* (Series on issues in second language research), Rowley, MA: Newbury House, pp. 272-281.
- BROWN, H. D. (1987): *Principles of language learning and teaching*, Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- BROWN, H. D., YORIO, C. A y CRYMES, R. H. (eds.) (1977): *On TESOL '77: teaching and learning english as a second language: trends in research and practice*. Washington, D.C.: TESOL.
- BRUMFIT, C. J. (ed.) (1984): *General english syllabus design* (ELT Documents 118), Oxford: Pergamon Press/British Council.
- BRUMFIT, C. J. y JOHNSON, K. (eds.) (1981): *The communicative approach to language teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- BRUMFIT, C. J. y MITCHELL, R. (eds.) (1990): *Research in the language classroom*, (ELT Documents 133), London: Modern English Publications.

- BRUNER, J. (1963): *El proceso de la educación*, Méjico: Uteha. (Traducción de C. Palomar, 1960 *The process of education*, Cambridge, MA: Harvard University Press).
- BRUNER, J. (1969): *Hacia una teoría de la instrucción*, México: Uteha. (Traducción de N. Parés, 1966 *Toward a theory of instruction*, Cambridge, MA: Harvard University Press).
- BRUNER, J. (1983a): *In search of mind. Essays in autobiography*, New York: Harper & Row.
- BRUNER, J. (1983b): *Child's talk: learning to use language*, New York: Norton and Company. (Traducción de R. Premat, 1986 *El Habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*, Barcelona: Paidós).
- BRUNER, J. (1988): *Desarrollo cognitivo y educación* (selección de textos por J. Palacios; traducción de R. Arenales, F. Colina, J. M. Igoa, G. Solana), Madrid: Morata.
- BRUNER, J. (1991): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva* (traducción de J. C. Gómez Crespo y J. L. Linaza, 1990 *Acts of meaning*), Madrid: Alianza.
- BRUNER, J. (1997): *La educación puerta de la cultura*, Madrid: Visor. (Traducción de F. Díaz, 1996 *The culture of education*, Cambridge, MA: Harvard University Press).
- BURGESS, R. G. (1980a): "The role of the teacher-researcher", *Insight*, vol. 3, 3, pp. 31-34.
- BURGESS, R. G. (1980b): "Some fieldwork problems in teacher-based research", *British Educational Research Journal*, vol. 6, 2, pp. 165-173.
- BURGESS, R. G. (1984): *In the field. An introduction to field research*, London: Unwin Hyman Ltd.
- BURGESS, R. G. (1988): "Conversations with a purpose: the ethnographic interview in educational research", en Burgess, R.G. (ed.) *Studies in qualitative methodology*, vol. 1, *Conducting qualitative research*, Greenwich, Connecticut: Jai Press, pp. 137-155.
- BURGESS, R. G. (ed.) (1988): *Studies in qualitative methodology*, vol. 1, *Conducting qualitative research*, Greenwich, Connecticut: Jai Press.
- BURT, M. K. y DULAY, H. C. (eds.) (1975): *On TESOL '75: new editions in second language learning, teaching and bilingual education*. Washington, D.C.: TESOL.
- BYRAM, M. (coord.) (2003): *La compétence interculturelle*, Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- BYRAM, M. y FLEMING, M. (eds.) (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (traducción de J.R. Parrondo y M. Dolan, 1998 *Language learning in intercultural perspective*), Cambridge: Cambridge University Press.
- BYRAM, M., ZARATE, G., NEUNER, G., (1997): *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H. y TUSÓN VALLS, A. (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel.
- CAMBRA, M., et al. (2000): "Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral", en *Cultura y Educación*, Fundación Infancia y Aprendizaje 2000, 17/18, pp. 25-40.

- CAMPBELL, C. (1996): "Socializing with the teachers and prior language learning experience: a diary study" en Bailey, K. y Nunan, D. (eds.), *Voices from the language classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 201-223.
- CAMPS, A. (coord.) (2001): *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*, Barcelona: Graò.
- CAMPS, A; RIOS, I. y CAMBRA, M. (coords.) *Recerca y formació en didàctica de la llengua*, Barcelona: Graò.
- CANALE, M. (1983) "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en Llobera, M. et al. (1995) *Competencia comunicativa. Documentos básicos para la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa, pp. 63-81.
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1980) "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, 1, 1, pp. 1-47.
- CANDLIN, C. (2001): "General editor's preface", en Breen, M. P. (ed.) (2001): *Learner contributions to language learning: new directions in research*, Harlow: Longman/Pearson Education Ltd., pp. xv-xxii.
- CANDLIN, C.N. y MURPHY, D.F. (eds.) (1987): *Language learning tasks* (Lancaster practical papers in english language education, 7), Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- CARTER, R. y MCCARTHY M. (eds.) (1988): *Vocabulary and language teaching*, London: Longman.
- CASTAÑEDA CASTRO, A. (2004): "Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE", *RedELE*, nº 0, <http://www.mec.es/redele/revista/castaneda.shtml>, pp. 1-23. (Consulta, 24-4-07)
- CASTAÑEDA CASTRO, A. y ORTEGA OLIVARES, J. (2001): "Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos aspectos del metalenguaje de presentación de la oposición imperfecto/indefinido en el aula de español/LE", en Pastor Cesteros, S. y Salazar García, V. (eds.) *Estudios de Lingüística, Anexo 1. Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, Universidad de Alicante, pp. 213-248.
- CERDÁN, L. y LLOBERA, M. (1997): "Actuación de los profesores en el aula: desarrollo de un modelo semiótico de transcripción", *RESLA*, 12, pp. 115-139.
- CHAMORRO, M. D. et al. (1995): *Abanico. Curso avanzado de español Lengua Extranjera*. Libro del alumno, Barcelona: Difusión.
- CHAMORRO, M. D. et al. (1995): *Abanico. Curso avanzado de español Lengua Extranjera*. Cuaderno de ejercicios, Barcelona: Difusión.
- CHAMORRO, M. D. et al. (1995): *Abanico. Curso avanzado de español Lengua Extranjera*. Casete, Barcelona: Difusión.
- CHAMORRO, M. D. et al. (1999): *Abanico. Curso avanzado de español Lengua Extranjera*. Libro del profesor, Barcelona: Difusión.
- CHAUDRON, C. (1986): "Teachers' priorities in correcting learners errors in French immersion classes", en Day, R.R. (ed.) *Talking to learn: conversation in second language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, pp. 64-84.
- CHAUDRON, C. (1988): *Second language classrooms: Research on teaching and learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- CHOMSKY, N. (1957): *Syntactic Structures*, The Hague: Mouton. (Introducción, notas, apéndices y traducción por C-P. Otero, 1974 *Estructuras sintácticas*, Madrid: Siglo Veintiuno).

- CHOMSKY, N. (1973): *For Reasons of State*, Bangay, Suffolk: Fontana. (Traducción de J. Sempere, 1975 *Por razones de estado*, Esplugues de Llobregat: Ariel).
- CLÉMENT, R., DÖRNYEI, Z. y NOELS, K. (1994): "Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom", *Language Learning*, 44, 3, pp. 417-448.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*, (traducción de F. Agudo López), Madrid: La Muralla.
- COLÁS BRAVO, P. y BUENDÍA EISMAN, L. (1994): *Investigación Educativa*, Sevilla: Alfar, Segunda edición.
- COLE, P. Y MORGAN, J. L. (comp.) (1975): *Syntax and Semantics*, vol. 3, *Speech Acts*, New York: Academic Press.
- COLEMAN, H. (1996): "Autonomy and ideology in the english language classroom", en Coleman, H. (ed.) *Society and the language classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-15.
- COLEMAN, H. (ed.) (1996): *Society and the language classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- COLEMAN, J. A. (1998): "Language learning and study abroad: the european perspective", *Frontiers: The interdisciplinary journal in study abroad*, vol. IV, Fall 1998, [http://www.frontiersjournal.com/issues/vol4/vol4-07\\_Coleman.pdf](http://www.frontiersjournal.com/issues/vol4/vol4-07_Coleman.pdf) pp.167-203. (Consulta 2-4-06)
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Grupo Anaya.
- COOK, G. (1989): *Discourse*, Oxford: Oxford University Press.
- COOK, G. y SEIDLHOFER, B. (1995) (eds.): *Principle and practice in applied linguistics: studies in honour of H.G. Widdowson*, Oxford: Oxford University Press.
- COOPERSMITH, S. (1967): *The antecedents of self-esteem*, San Francisco: Freeman & Co.
- CORDER, S. P. (1967): "La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda", en Muñoz Licerias, J. (comp.) (1991) *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua* (traducción de M. Marcos), Madrid: Visor, pp. 31-40.
- CORTAZZI, M. (1990): "Cultural and educational expectations in the language classroom", en Harrison, B. (ed.) *Culture and the language classroom* (ELT Documents, 132), Oxford: Modern English Publications/British Council, pp. 54-65.
- CORTAZZI, M. y JIN, L. (1996): "Cultures of learning: language classrooms in China", en Coleman, H. *Society and the language classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 169-206.
- COTTERAL, S. (1995): "Readiness for autonomy: investigating learner beliefs", *System*, 23, 2, pp. 195-205.
- COTTERALL, S. (1999): "Key variables in language learning: what do learners believe about them?", *System*, 27, 4, pp. 493-513.
- CRANDAL, J. (2000): "El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos", en Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (traducción de A. Valero, 1999 *Affect in language learning*), Madrid: Cambridge University Press, pp. 243-261.
- CROOKES, G. y GASS, S. (eds.) (1993): *Task and language learning*, Clevedon: Multilingual Matters.

- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1997): *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad* (traducción de N. López, 1990 *Flow. The psychology of optimal experience*), Barcelona: Kairós.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. y CSIKSZENTMIHALYI, I. (1998): *Experiencia óptima. Estudios psicológicos del flujo en la conciencia*, Bilbao: Desclée de Brouwer.
- DAVIS, K. (1995): "Qualitative theory and methods in applied linguistics research", *Tesol Quarterly*, 29, 3, pp. 427-453.
- DAY, R. R. (ed.) (1986): *Talking to learn: conversation in second language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House.
- DECI, E. y RYAN, R. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York: Plenum.
- DEJUÁN ESPINET, M. (1996): *Efectos de dos aproximaciones a la enseñanza del inglés a una tipología variada de alumnos*. Tesis doctoral. Dirigida por el Dr. Miquel Llobera i Cànaves. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de Barcelona.
- DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y. S. (eds.) (1994): *Handbook of qualitative research*, London: Sage.
- DÉPREZ, C. (1993): «L'entretien biographique ou la (re)présentation de soi: un exemple de dialogue à trois», *CALaP*, 10, pp. 101-115.
- DÉPREZ, C. (1994): *Les enfants bilingues: langues et familles*, Paris: Didier.
- DÍAZ MARTÍNEZ, J. (1998): *Afectividad y tratamiento del error en la clase de segundas lenguas: estudio introspectivo de un diario*. Memoria Final de Máster. Dirigida por el Dr. Miquel Llobera i Cànaves. *RedELE*. Nº 1. Primer Semestre. Ministerio de Educación y Ciencia. <http://www.mepsyd.es/redede/biblioteca/diaz.shtml>. (Consulta, 22-9-07)
- DÍAZ, J. y LLOBERA, M. (1997): *El diario como instrumento de investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas*. Documento de doctorado. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de Barcelona.
- DICKINSON, L. (1995): "Autonomy and motivation: a literature review", *System*, 23, 2, pp.165-174.
- DONATO, R. (1994): "Collective scaffolding in second language learning", en Lantolf, J. y Appel, G. (eds.) *Vygotskian approaches to second language research*, Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, pp. 33-56.
- DONATO, R. (2000): "Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom", en Lantolf, J. (ed.) *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford: Oxford University Press, pp. 27-50.
- DÖRNYEI, Z. (1994) "Motivation and motivating in the foreign language classroom", *The Modern Language Journal*, 78, 3, pp. 273-284.
- DÖRNYEI, Z. (2001a): *Teaching and researching motivation*, Harlow: Longman/Pearson Education Ltd.
- DÖRNYEI, Z. (2001b): *Motivational strategies in the language classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Z. y MALDEREZ, A. (1997): "Group dynamics and foreign language teaching", *System*, 25, 1, pp. 65-81.
- DÖRNYEI, Z. y MALDEREZ, A. (2000): "El papel de la dinámica de grupos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras", en Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (traducción de A. Valero, 1999 *Affect in language learning*), Cambridge: Cambridge University Press, pp. 173-187.

- DÖRNYEI, Z. y MURPHEY, T. (2003): *Group dynamics in the language classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Z. y SKEHAN, P. (2003) "Individual differences in second language learning", en Doughty, C.J. y Long, M.H. (eds.) *The handbook of second language acquisition*, Malden, MA: Blackwell, pp. 589-630.
- DOUGHTY, C. J. y LONG, M.H. (eds.) (2003): *The handbook of second language acquisition*, Malden, MA: Blackwell Publishing.
- DRILLING, M. y O'NEIL, H. (eds.) (1994): *Motivation: theory and research*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 117-137. Questia online library, <http://www.questia.com/read/59551261?title=Motivation%3a%20Theory%20and%20Research>. (Consulta, 30-4-07)
- DUCROT, O. (1972): *Dire et ne pas dire: principes de sémantique linguistique*, Paris : Hermann. (Traducido por W. Minetto y A. Hurtado, 1982 *Decir y no decir. Principios de semántica lingüística*, Barcelona, Anagrama).
- DUCROT, O. (1980a): *Les échelles argumentatives*, Paris: Minuit.
- DUCROT, O. (1980b): *Les mots du discours*, Paris: Minuit.
- DUCROT, O. (1986): *El decir y lo dicho: polifonía de la enunciación*, (traducción de I. Afoff), Barcelona: Paidós.
- DUFVA, H. (2003): "Beliefs in dialogue: a bakhtinian view", en Kalaja, P. y Ferreira Barcelos, A. M. (eds.) *Beliefs about SLA: new research approaches*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 131-151.
- DURANTI, A. (2000): *Antropología lingüística*, (traducción de P. Tena, 1997 *Linguistic anthropology*), Cambridge: Cambridge University Press.
- ECCLES, J. y WIGFIELD, A. (2002): "Motivational beliefs, values, and goals", *Annual Review of Psychology*, p. 109 +. Questia online library, <http://www.questia.com/read/5000597788?title=Motivational%20Beliefs%2c%20Values%2c%20and%20Goals>. (Consulta, 30-4-07)
- EDELHOFF, C. y WESKAMP, R. (eds.) (1999): *Autonomes Fremdsprachenlernen*, Ismaning: Hueber.
- EHRMAN, M. E. y DÖRNYEI, Z. (1998): *Interpersonal dynamics in second language education. The visible and invisible classroom*, London: Sage.
- ELLIS, R. (1984): "Can syntax be taught? A study of the effects of formal instruction on the acquisition of WH questions by children", *Applied Linguistics*, 5, pp. 138-155.
- ELLIS, R. (1986): *Understanding second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1990): "Researching classroom language learning", en Brumfit, C. J. y Mitchell, R. (eds.) *Research in the language classroom*, (ELT Documents 133), London: Modern English Publications, pp. 54-70.
- ELLIS, R. (1992): "Classroom learning styles and their effect on second language acquisition: a study of two learners", en Ellis, R. *Second language acquisition and language pedagogy*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 175-189. (Artículo reimpresso de Ellis, R. (1989), *System*, 17, 2, pp. 249-262).
- ELLIS, R. (1992): *Second language acquisition and language pedagogy*, Clevedon: Multilingual Matters.
- ELLIS, R. (1993): "The structural syllabus and second language acquisition", *TESOL Quarterly*, 27, 1, pp. 91-111.
- ELLIS, R. (2005): *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*, (traducción de G. Abio, J. Sánchez y A. Yagüe, 2005 *Instructed second language acquisition. A literature review*).



- Informe al Ministerio de Educación, Auckland Uniservices Ltd. Departamento Técnico del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda.
- EQUIPO PRAGMA (1984): *Para empezar. Curso comunicativo de español para extranjeros* (Equipo Pragma: E. Martín Peris, L. Miquel, N. Sans Baulenas, M. Topolevsky), Madrid: Edelsa/Edi6.
- ERICKSON, F. (1989): "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en Wittrock, M. C. *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona: Paidós, pp. 195-301.
- ESTAIRE, S. (1999): "Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo", en Zanón, J. (coord.) *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid: Edinumen, pp. 53-72.
- FAERCH, C. Y KASPER, G. (1987): *Introspection in second language research*, Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.
- FAERCH, C. y KASPER, G. (eds.) (1987): "From product to process - Introspective methods in second language research" en Faerch, C. y Kasper, G. (eds.) *Introspection in second language research*, Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters, pp. 5-23.
- FERNÁNDEZ, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa.
- FERNÁNDEZ, S. (2000): "Corrección de errores en la expresión oral", *Carabela*, 47, pp. 133-150.
- FERRATER MORA, J. (1979): *Diccionario de Filosofía*, Madrid: Alianza Editorial.
- FERREIRA BARCELOS, A. M. (2003): "Researching beliefs about SLA: a critical review", en Kalaja, P. y Ferreira Barcelos, A.M. (eds.) *Beliefs about SLA: new research approaches*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 7-33.
- FERREIRA BARCELOS, A. M. y KALAJA, P. (2003): "Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA", en Kalaja, P. y Ferreira Barcelos, A. M. (eds.) *Beliefs about SLA: new research approaches*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 231-238.
- FONTANA, A. y FREY, J. H. (1994): "Interviewing. The art of science", en Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (eds.) *Handbook of qualitative research*, London: Sage, pp. 361-376.
- FORSYTH, D. R. (1990): *Group dynamics*, Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- FOTOS, S. (1993): "Consciousness raising and noticing through focus of form: grammar task performance versus formal instruction", *Applied Linguistics*, 14, pp. 385-407.
- FOX, D. (1981): El proceso de investigación en educación (revisión técnica a cargo de E. López López, traducción de DIORKI, 1969 *The research process in education*), Pamplona: EUNSA.
- FRASER, B. J. y WALBERG, H. J. (eds.) (1991): *Educational environments: evaluation, antecedents and consequences*, London: Pergamon.
- FREEMAN, D. y Richards J. C. (eds.) (1996): *Teacher Learning in Language Teaching*, New York: Cambridge University Press.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1995): *El currículo de español como lengua extranjera. Fundamentación methodologique, planificación y aplicación*, Madrid: Edelsa.
- GARDNER, R. C. (1985): *Social psychology and language learning: the role of attitudes and motivation*, London: Arnold.
- GARDNER, R. C., SMYTHE, P. C. CLEMENT, R. y GLICKSMAN, L. (1976): "Second language learning: a social-psychological perspective", *Canadian Modern Language Journal*, 32, pp. 198-213.

- GASS, S. y MADDEN, C. (eds.) (1985): *Input in second language acquisition* (Series on issues in second language research), Rowley, MA: Newbury House.
- GEERTZ, C. (1987): *La interpretación de las culturas*, Gedisa: Barcelona. (Traducido por A. L. Bixio, 1ª ed. 1973 *The interpretation of cultures: selected essays*, New York: Basic Books).
- GEERTZ, C. (1989): *El antropólogo como autor*, Paidós: Barcelona. (Traducido por A. Cardín, 1988 *Works and lives. The anthropologist as author*, Stanford: Stanford University Press).
- GIL, X., GARCÍA, E. y RODRÍGUEZ, G.: (1995): "Anàlisi de dades en la investigació etnogràfica", *Temps d'Educació*, 14, pp. 61-82.
- GIOVANNINI, A., MARTÍN PERIS, E., RODRÍGUEZ, M. y SIMÓN, T. (1996): *Profesor en acción 1: El proceso de aprendizaje*, Madrid: Edelsa.
- GLASER, B. G. Y STRAUSS, A. L. (1967): *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid: Morata.
- GÓMEZ DEL ESTAL, M. y ZANÓN, J. (1995): *G de gramática*, Barcelona: Difusión.
- GÓMEZ DEL ESTAL, M. y ZANÓN, J. (1999): "Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español", en Zanón, J. (coord.) *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid: Edinumen, pp. 73-99.
- GÓMEZ MOLINA, J. M. (2004): "La subcompetencia léxico-semántica" en VV.AA. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: Sgel, pp. 491-510.
- GÓMEZ PELLÓN, E. (1995): "La evolución del concepto de etnografía", en Aguirre Baztán, A. (ed.) *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*, Barcelona: Boixareu universitaria/Marcombo, pp. 21-46.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (coords.) (2003): *Tuning educational structures in Europe, Informe Final Fase Uno*, Bilbao: Universidad de Deusto. (Informe final en González, J. y Wagenaar, R., coords. (2005): *Tuning educational structures in Europe. Final Report. Fase I y Fase II*, <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=155&Itemid=182>. (Consulta, 14-5-08)
- GRANDCOLAS, B. y SOULÉ-SUSBIELLES, N. (1986): "The analysis of the foreign language classroom", *Studies in Second Language Acquisition*, 8, pp. 293-308.
- GRICE, H. P. (1975): "Logic and conversation", en Cole, P. y Morgan, J. L. (comp.) *Syntax and Semantics*, vol. 3, *Speech Acts*, New York: Academic Press, pp. 41-58.
- GRIZE, J. B. (1990): *Logique et langage*, Paris: Ophrys.
- GUASCH, Ó. (2002): *Observación participante* (Cuadernos metodológicos, 20), Madrid: CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas), 2ª edición.
- HADFIELD, J. (1992): *Classroom dynamics*, Oxford: Oxford University Press.
- HALLIDAY, M. A. K. (1971): "Language structure and language function", en Lyons, J. (ed.) *New horizons in linguistics*, Harmondsworth: Penguin Books, pp. 140-165.
- HAMMERSLEY, P. A. y ATKINSON, P. (2007): *Etnografía. Métodos de investigación*, (traducción de M. Aramburu Otazu, 1ª ed. 1983), Barcelona: Paidós, 2ª edición.
- HARGREAVES, D. H. (1982): *The Challenge for the comprehensive school*, London: Routledge and Kegan Paul.
- HARRISON, B. (ed.) (1990): *Culture and the language classroom*, (ELT Documents, 132), Oxford: Modern English Publications/The British Council.

- HERON, J. (1999): *The complete facilitator's handbook*, London: Kogan Page.
- HEYDE, A. W. (1977): "The relationship between self-esteem and the oral production of a second language" en Brown, H.D., Yorio, C.A y Crymes, R.H. (eds.) *On TESOL '77: teaching and learning english as a second language: trends in research and practice*. Washington, D.C.: TESOL, pp. 226-240.
- HIGUERAS GARCÍA, M. (2007): *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*, ASELE, Colección Monografías nº 9 (Málaga 2006), Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica.
- HILGARD, E. (1963): "Motivation in learning theory", en Koch, S. (ed.), *Psychology: a study of science*, vol. 5, New York: McGraw-Hill Book Company.
- HILLESON, M. (1996): "'I want to talk with them, but I don't want them to hear': an introspective study of second language anxiety in an english-medium school", en BAILEY, K. y Nunan, D. (eds.), *Voices from the language classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 248-277.
- HOFSTEDE, G. (1991): *Cultures and organizations: software of the mind*, London: McGraw-Hill. (Traducción de Escola Universitària de Turisme (ESMA), 1999 *Culturas y organizaciones: el software mental: la cooperación internacional y su importancia para la supervivencia*, Libro universitario-ensayo 128, Madrid: Alianza)
- HOLEC, H. (1979a): *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Strasbourg: Conseil de l'Europe/ Projet langues vivantes.
- HOLEC, H. (1979b): «Prise en compte des besoins et apprentissage auto-dirigé», *Mélanges Pédagogiques C.R.A.P.E.L.*, 1979, <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/resultatRecherche.php3?recherche=holec&BTrecherche=auteur>, pp. 1-17. (Consulta, 20-6-07)
- HOLEC, H. (1980): "Learner-centered communicative language teaching: needs analysis revisited", *Studies in Second Language Acquisition*, 3, 1, pp. 26-33.
- HOLEC, H. (1990): «Qu'est-ce qu'apprendre a apprendre?», *Mélanges Pédagogiques CRAPEL*, 1990, pp.75-87, <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/resultatRecherche.php3?recherche=holec&BTrecherche=auteur>, pp. 1-13. (Consulta, 20-6-07)
- HOLLIDAY, A. (1994): *Appropriate methodology and social context*, Cambridge: Cambridge University Press.
- HOLLIDAY, A. y COOKE, T. (1982): "An ecological approach to ESP", en Waters, A. (ed.) *Issues in ESP* (Lancaster Practical Papers in English Education, vol.5), Oxford: Pergamon Press, pp. 123-143.
- HOLLY, M. L. (1984): *Keeping a personal-professional journal*, Deakin: Deakin University.
- HOLSTEIN, J. A. y GUBRIUM, J. F. (1997): "Active interviewing", en Silverman, D. (ed.) *Qualitative research. Theory, method and practice*, London: Sage, pp. 113-129.
- HONECK, R. P. y HOFFMAN, R.R. (eds.) (1980): *Cognition and figurative language*, Hillsdale, N.J: Erlbaun.
- HORWITZ, E. K. (1987): "Surveying student beliefs about language learning", en Wenden, A. y Rubin, J. (eds.) *Learner strategies in language learning*, New York: Prentice-Hall, pp. 119-129.
- HORWITZ, E. K. (1988): "The beliefs about language learning of beginning university foreign language students", *The Modern Language Journal*, 72, 3, pp. 283-294.

- HORWITZ, E. K. (1996): "Student affective reactions and the teaching and learning of foreign languages", *International Journal of Educational Research*, 23, 7, pp. 573-579.
- HORWITZ, E. K. (1999): "Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies", *System*, 27 (4), pp. 557-576.
- HORWITZ, E. K., HORWITZ, M. B. y COPE, J. A. (1986): "Foreign language classroom anxiety", *The Modern Language Journal*, 70, 2, pp. 125-132.
- HOSENFELD, C. (2003): "Evidence of emergent beliefs of a second language learner: a diary study", en Kalaja, P. y Ferreira Barcelos, A. M. (eds.) *Beliefs about SLA: new research approaches*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 37-54.
- HOWAT, A.P.R. (1984): *A history of english language teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- HYMES, D. (1971) "Acerca de la competencia comunicativa", en Llobera et al. (1995) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, (traducción de P. Horrillo Calderón), Madrid: Edelsa, pp. 27-46.
- IGLESIAS, I. (2003): "Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas", *Carabela*, 54, pp. 5-28.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Instituto Cervantes/Biblioteca Nueva.
- JACOBS, G. (1998): "Cooperative learning or just grouping students: the difference makes a difference", en Renandya, W. y Jacobs, G. (eds.), *Learners and language learning*, Singapore: SEAMEO, pp. 145-171.
- JAKUBOWSKI, E. y TOBIN, K. (1991): "Teachers' personal epistemologies and classroom learning environments", en Fraser, B.J. y Walberg H.J. (eds.) *Educational environments: evaluation, antecedents and consequences*, London: Pergamon, pp. 201-214.
- JARVIS, J. (1992): "Using diaries for teacher reflection on in-service courses", *ELT Journal*, 46, 2, pp. 133-143.
- JARVIS, P., HOLFORD, J. y GRIFFIN, C. (2003): "Types of learning", en Jarvis, P. Holford, J. y Griffin, C., (eds.) *The theory & practice of learning*, London: Kogan Page, pp. 68-75. Questia online library, <http://www.questia.com/read/108575837?title=The%20Theory%20%26%20Practice%20of%20Learning>. (Consulta, 30-4-07)
- JARVIS, P., HOLFORD, J. y GRIFFIN, C. (eds.) (2003): *The theory & practice of learning*, London: Kogan Page. Questia online library, <http://www.questia.com/read/108575837?title=The%20Theory%20%26%20Practice%20of%20Learning>. (Consulta, 30-4-07)
- JENSEN, M. y HERMER, A. (2001): "El aprendizaje a través del juego: aprendizaje de lenguas extranjeras mediante los sentidos", en Byram M. y Fleming, M. (eds.) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (traducción de J. R Parrondo. y M. Dolan, 1998 *Language learning in intercultural perspective*), Cambridge: Cambridge University Press. pp. 183-195.
- JODELET, D. (1994): *Les représentations sociales*, Paris: PUF, 4ª edición.
- JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. T. (1999): "Learning Together", en Sharan, S. (ed.) *Handbook of cooperative learning methods*, Westport, CT: Praeger, pp. 51-66. Questia online library, <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=29040309>. (Consulta, 8-10-06)

- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. y HOLUBEC, E. J. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*, (traducción de G. Vitale, 1994 *Cooperative learning in the classroom*), Buenos Aires: Paidós.
- JOHNSON, R. K. (ed.) (1989): *The second language curriculum*, Cambridge: Cambridge University Press.
- KALAJA, P. (2003): "Research on students' beliefs about SLA within a discursive approach", en Kalaja, P. y Ferreira Barcelos, A. M. (eds.) *Beliefs about SLA: new research approaches*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 87-108.
- KALAJA, P. y FERREIRA BARCELOS, A. M. (eds.) (2003): *Beliefs about SLA: new research approaches*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- KEEFE, J. y FERRELL, B.G. (1990): "Developing a defensible learning style paradigm", *Educational Leadership*, 48, 2, pp.57-61.
- KEEVES, J. P. y LAKOMSKI, G. (eds.) (1999): *Issues in educational research*, Oxford: Pergamon.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980): *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*, Buenos Aires: Hachette.
- KERN, R. (1995): "Students' and teachers' beliefs about language learning", *Foreign Language Annals*, 28, 1, pp. 71-92.
- KNOWLES, M. S. (1975): *Self directed learning: a guide for learners and teachers* (Cambridge Adult Education), Englewood Cliffs, NJ. Prentice Hall Regents.
- KNOWLES, M. S. (1980): *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy* (tercera impresión, revisada y actualizada), Chicago: Follett Publishing Company.
- KOCH, S. (ed.) (1963): *Psychology: a study of science*, vol. 5, New York: McGraw-Hill Book Company.
- KOHONEN, V. (1988): "Evaluation in relation to communicative language teaching", en Kohonen, V. et. al. *Evaluation and testing in the learning and teaching of languages for communication* (Introducción por J. Trim), Strasbourg: Council of Europe, pp. 11-26.
- KOHONEN, V. (1992a): "Foreign language learning as learner education: facilitating self-direction in language learning", en Nort, B. (ed.) *Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation, certification*, Strasbourg: Conseil de l'Europe, pp. 71-87.
- KOHONEN, V. (1992b): "Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education", en Nunan, D. (ed.) *Collaborative language learning and teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 14-39.
- KOHONEN, V. (2000): "La evaluación auténtica en la educación afectiva de lenguas extranjeras", en Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (traducción de A. Valero, 1999 *Affect in language learning*), Madrid: Cambridge University Press, pp. 295-309.
- KOHONEN, V. (2001): *Experiential learning in foreign language education*, Harlow: Longman/Pearson Education Ltd.
- KOHONEN, V. et al. (1988): *Evaluation and testing in the learning and teaching of languages for communication* (Introducción por J. Trim), Strasbourg: Council of Europe.
- KOLB, D. (1984): *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- KOTTAT, C. P. (2003): *Espejo para la humanidad. Introducción a la antropología cultural* (traducido por J. C. Lisón Arcal, 2002 *Cultural anthropology*), Aravaca/Madrid: McCraw-Hill/Interamericana de España S.A, 3ª edición.

- KRAMSCH, C. (2001): "El privilegio del hablante intercultural", en Byram, M. y Fleming, M. (coords.) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (traducción de J.R. Parrondo y M. Dolan, 1998 *Language learning in intercultural perspective*), Cambridge: Cambridge University Press, pp.23-37.
- KRAMSCH, C. (2003): "Metaphor and the subjective construction of beliefs", en Kalaja, P. y Ferreira Barcelos, A. M. (eds.) *Beliefs about SLA: new research approaches*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp.109-128.
- KRASHEN, S. (1981): *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, S. y SCARCELLA, R. (1980) (eds.): *Research in second language acquisition: selected papers of the Los Angeles second language research forum*. Rowley, MA: Newbury House.
- KVALE S. (1996): *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*, Thousand Oaks (CA): Sage.
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1980): *Metáforas de la vida cotidiana*, (traducción de C. González Marín, 1986), Madrid: Cátedra.
- LANTOLF, J. (ed.) (2000): *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford: Oxford University Press.
- LANTOLF, J. y APPEL, G. (eds.) (1994): *Vygotskian approaches to second language research*, Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- LANTOLF, J. y GENUNG, P. (2000): "L'acquisition scolaire d'une langue étrangère vue dans la perspective de la théorie de l'activité: une étude de cas», *AILE*, 12, pp. 99-122.
- LANTOLF, J. y PAVLENKO, A. (2000): "Second language learning as participation and the (re)construction of selves", en Lantolf, J. (ed.) *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford: Oxford University Press, pp. 155-177.
- LANTOLF, J. y PAVLENKO, A. (2001): "(S)econd (l)anguage (a)ctivity theory: understanding second language learners as people", en Breen, M. P. (ed.) *Learner contributions to language learning : new directions in research*, Harlow: Longman/Pearson Education Ltd., pp. 141-158.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1997): "Chaos/complexity science and second language acquisition", *Applied Linguistics*, vol. 18, 2, pp. 141-165.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2001): "Individual cognitive/affective learner contributions and differential success in second language acquisition", en Breen, M. (ed.) *Learner contributions to language learning. New directions in research*, Longman/ Pearson Education Ltd., pp. 12-24.
- LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, (traducción de I. Molina y P. Benítez, 1991 *An introduction to second language acquisition research*), Madrid: Gredos.
- LATORRE, A., DEL RINCÓN, D. y ARNAL, J. (1996): *Bases metodológicas de la investigación educativa*, GR92: Barcelona.
- LECOMPTE, M.D., MILLROY L. y PREISSLE, J. (eds.) (1992): *The handbook of qualitative research in education*, San Diego: Academic Press Inc.
- LEGENHAUSEN, L. (1999): "Autonomous and traditional learners compared – The impact of classroom culture on attitudes and communicative behaviour", en Edelhoff, C. y Weskamp, R. (eds.) *Autonomes Fremdsprachenlernen*, Ismaning: Hueber, pp. 166-182.
- LEWIN, K. R. et al. (1939): "Patterns of aggressive behavior in experimentally created 'social climates', *Journal of Social Psychology*, 10, pp. 271-299.

- LIGHTBOWN, P. y SPADA, N. (1993): *How languages are learned*, Oxford: Oxford University Press.
- LISÓN TOLOSANA, C. (ed.) (2007): *Introducción a la antropología social y cultural. Teoría, método y práctica*, Madrid: Akal.
- LITTLE, D. (1991): *Learner autonomy.1: definitions, issues and problems*, Dublin: Authentik.
- LITTLE, D. (1995): "Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy", *System*, 23, 2, pp. 175-181.
- LLOBERA, M. (1990): "Reconsideración del discurso interactivo en la clase de L2 o LE", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, pp. 91-98.
- LLOBERA, M. (1995a) "Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras" en Siguán, M. (coord.) *La enseñanza de la lengua por tareas*, (XVIII Seminario sobre "Lenguas y educación"), Barcelona: ICE/Horsori, pp. 17-38.
- LLOBERA, M. (1995b): "Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras", en Llobera, M. et al. *Competencia comunicativa. Documentos básicos para la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa, pp. 5-26.
- LLOBERA, M. (1996): "Discourse and foreign language teaching methodology", en McLaren, N. y Madrid, D. (eds.) *A handbook for TEFL*, Alcoy: Marfil, pp. 375-393.
- LLOBERA, M. (1998): "Ideaciones sobre la didáctica de lenguas extranjeras y segundas: consideraciones sobre un cambio de paradigma", en Mendoza Fillola, A. (ed.) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: SEDLL/ICE/HORSORI, pp. 369-381.
- LLOBERA, M. (1999): "La formación del profesorado de lenguas: Nuevas perspectivas", en Zanón, J. (coord.) *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid: Edinumen, pp.101-119.
- LLOBERA, M. et al. (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- LLOBERA, M. y PERERA, J. (1999): "El discurso de los profesores: sus creencias sobre el concepto de lengua", *Actas del XVII Congreso Nacional de AESLA*, Alcalá de Henares.
- LONG, M. H. (1977): "The treatment of learner error: mapping cognitions" en Brown, H.D., Yorio, C.A y Crymes, R.H. (eds.), *On TESOL '77: teaching and learning english as a second language: trends in research and practice*, Washington, D.C.: TESOL, pp. 278-94.
- LONG, M. H. (1980): "Inside the 'black box': methodological issues in research on language teaching and learning", *Language Learning* 30, pp.1-42. Reimpresión en Seliger, H.W. y Long, M.H. (eds.) (1983): *Classroom oriented research in second language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, pp.3-36.
- LONG, M. H. (1983): "Does second language instruction make a difference? A review of the research", *TESOL Quarterly*, 17, pp. 359-382.
- LONG, M. H. (1988): "Instructed interlanguage development", en Beebe, L. (ed.) *Issues in second language acquisition: multiple perspectives*, New York: Newbury House, pp. 115-141.
- LONG, M. H. y PORTER, P. A. (1985): "Group work, interlanguage talk, and second language learning", *TESOL Quarterly*, 19, 2, pp. 207-228.

- LOPEZ, E., RODRÍGUEZ, M. y TOPOLEVSKY, M. (1999): *Procesos y recursos. Curso de español para extranjeros. Nivel avanzado-superior*. Libro del alumno, Madrid: Edinumen.
- LOPEZ, E., RODRÍGUEZ, M. y TOPOLEVSKY, M. (1999): *Procesos y recursos. Curso de español para extranjeros. Nivel avanzado-superior*. Libro del claves y transcripciones, Madrid: Edinumen.
- LOPEZ, E., RODRÍGUEZ, M. y TOPOLEVSKY, M. (1999): *Procesos y recursos. Curso de español para extranjeros. Nivel avanzado-superior*. Casetes, Madrid: Edinumen.
- LOPEZ, E., RODRÍGUEZ, M. y TOPOLEVSKY, M. (2000): *Procesos y recursos. Curso de español para extranjeros. Nivel avanzado-superior*. Libro del profesor, Madrid: Edinumen.
- LORTIE, D. (1975): *Schoolteacher: a sociological study*, Chicago: University of Chicago Press.
- LOSCHKY, L. y BLEY-VROMAN, R. (1993): "Grammar and task-based methodology", en Crookes, G. y Gass, S. (eds.) *Task and language learning*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 123-167.
- LUJÁN CASTRO, J. (2002): "La enseñanza del español como lengua extranjera en Europa: datos generales y propuestas para su mejora", en *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes: 2002*, [http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario\\_02/lujan/](http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario_02/lujan/) (Consulta, 4-4-2008)
- LUSTIG, M. y KOESTER, J. (1993): *Intercultural competence. Interpersonal communication across cultures*, New York: HarperCollins College Publishers.
- LYONS, J. (ed.) (1971): *New horizons in linguistics*, Harmondsworth: Penguin Books.
- MACINTYRE, P. (2002): "Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition", en Robinson, P. (2002) (ed.): *Individual differences and instructed language learning*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 45-68.
- MACINTYRE, P. D., BAKER, S. C., CLÉMENT, R. y CONROD, S. (2001): "Willingness to communicate, social support, and language learning orientations of immersion students", *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 3, pp. 369-388.
- MALINOWSKI, B. (1922): *Argonauts of the Western Pacific: an account of native enterprise and adventure in the archipelagoes of melanesian New Guinea* London: Routledge.
- MALINOWSKI, B. (1973): *Los argonautas del Pacífico Occidental: un estudio sobre comercio y aventura entre los indígenas de los archipiélagos de la Nueva Guinea melanésica* (traducción de A. J. Desmonts, 1922 *Argonauts of the Western Pacific: an account of native enterprise and adventure in the archipelagoes of melanesian New Guinea*), Barcelona: Península.
- MANN, C. y STEWART, F. (eds.) (2000): *Internet communication and qualitative research: a handbook for researching online*, London: Sage.
- MANTLE-BROMLEY, C. (1995): "Positive attitudes and realistic beliefs: links to proficiency", *The Modern Language Journal*, 79, 3, pp. 372-386.
- MARTÍN PERIS, E. (1987): "Características de una programación comunicativa y su repercusión en el aula", en *Jornadas Internacionales de Didáctica de ELE*, Madrid: Ministerio de Cultura, pp. 39-58.
- MARTÍN PERIS, E. (1988): "La enseñanza de idiomas modernos: de los contenidos a los procesos", *Cable*, 1, pp. 16-21.



- MARTÍN PERIS, E. (1993): "El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias", en Miquel, L. y Sans, N. (coord.) *Didáctica de E/LE 1*, Colección Expolingua, Madrid: Fundación Actilibre, pp. 167-180.
- MARTÍN PERIS, E. (1996): *Las actividades de aprendizaje en los manuales de español como lengua extranjera*, Tesis doctoral. Dirigida por el Dr. Miquel Llobera i Cànaves, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de Barcelona, <http://www.mec.es/redele/biblioteca/martin.shtml> (Consulta 23-6-07)
- MARTÍN PERIS, E. (1998a): "Gramática y enseñanza de segundas lenguas", *Carabela*, 43, pp. 5-32.
- MARTÍN PERIS, E. (1998b): "El profesor de lenguas extranjeras: papel y funciones", en Mendoza Fillola, A. (ed.) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: SEDLL/ICE/HORSORI, pp. 87-100, [http://www.upf.edu/pdi/dtf/ernesto.martin/archivos/articulos/profesor\\_lenguas\\_extranjeras.pdf](http://www.upf.edu/pdi/dtf/ernesto.martin/archivos/articulos/profesor_lenguas_extranjeras.pdf), pp. 1-13. (Consulta, 8-10-06)
- MARTÍN PERIS, E. (1999): L'educació per a l'autonomia: un nou paradigma docent?. *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 18, 1999, pp. 7-24, [http://www.upf.edu/pdi/dtf/ernesto.martin/archivos/articulos/educacio\\_autonomia.pdf](http://www.upf.edu/pdi/dtf/ernesto.martin/archivos/articulos/educacio_autonomia.pdf), pp. 1-14. (Consulta, 8-10-06)
- MARTÍN PERIS, E. (2000): "La enseñanza centrada en el alumno: algo más que una propuesta políticamente correcta", *Frecuencia-L*, 13, pp. 3-29, [http://www.upf.edu/pdi/dtf/ernesto.martin/archivos/articulos/ensenanza\\_alumno.pdf](http://www.upf.edu/pdi/dtf/ernesto.martin/archivos/articulos/ensenanza_alumno.pdf) pp. 1-44. (Consulta, 8-10-06)
- MARTÍN PERIS, E. (2005): "La enseñanza de la gramática según el Marco común europeo de referencia para las lenguas", *Carabela*, 57, pp. 81-102.
- MARTÍN PERIS, E. y SANS BAULENAS, N. (1999): *Gente 2. Curso comunicativo basado en el enfoque por tareas*. Libro del alumno. Barcelona: Difusión.
- MARTÍN PERIS, E. y SANS BAULENAS, N. (2000): *Gente 2. Curso comunicativo basado en el enfoque por tareas*. Libro del profesor. Barcelona: Difusión.
- MARTÍN PERIS, E., MARTÍNEZ GILA, P. y SANS BAULENAS, N. (1999): *Gente 2. Curso comunicativo basado en el enfoque por tareas*. Libro de trabajo y resumen gramatical. Barcelona: Difusión.
- MARTÍNEZ MIGUELEZ, M. (2007): *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*, Trillas/Eduforma: Méjico/Sevilla.
- MCLAREN, N. y MADRID, D. (eds.) (1996): *A handbook for TEFL*, Alcoy: Marfil.
- MENDOZA FILLOLA, A (ed.) (1998): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona: SEDLL/ICE/HORSORI.
- MIQUEL, L. (1995): *Después del "nivel umbral" ¿qué? El lugar de la gramática en un curso superior de español como lengua extranjera*, (Colección Aula de Español), Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- MISHLER, E. G.(1990): "Validation in inquiry-guided research: the role of exemplars in narrative studies", *Harvard Educational Review*, 60, pp. 415-442.
- MORI, Y. (1999) "Epistemological beliefs and language learning beliefs: what do language learners believe about their learning?", *Language Learning*, 49, 3, pp. 377-415.
- MOSKOWITZ, G. (1978): *Caring and sharing in the foreign language class: a sourcebook on humanistic techniques*, Rowley, MA: Newbury House.
- MUNBY, J. (1978): *Communicative syllabus design*, Cambridge: Cambridge University Press.

- MUÑOZ LICERAS, J. (comp.) (1991): *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, (traducción de M. Marcos), Madrid: Visor.
- NAIMAN, N., FRÖHLICH, M., STERN, H. y TODESCO, A. (1996): *The good language learner*, Clevedon: Multilingual Matters (1ª ed. 1978, en Toronto, Ontario: Institute for Studies in Education).
- NATTINGER, J. (1988): "Some current trends in vocabulary teaching", en Carter, R. y McCarthy M. (eds.) *Vocabulary and language teaching*, London: Longman, pp. 62-82.
- NAVARRO, I., LUZÓN, M. J. y VILLANUEVA, M. L. (1997): "Estudio de las representaciones lingüísticas de los estudiantes de la UJI: cultura de enseñanza vs cultura de aprendizaje", en Villanueva, M. L., Navarro, I. (eds.) *Los estilos de aprendizaje de lenguas. Un estudio sobre las representaciones culturales y las interacciones de enseñanza-aprendizaje*, Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I, pp. 103-154.
- NEUNER, G. (2003): «Les mondes socioculturels intermédiaires dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes», en Byram, M. (coord.) *La compétence interculturelle*, Strasbourg: Éditions du Conseil de l' Europe, pp. 15-66.
- NOELS, K.A., CLÉMENT, R., y PELLETIER, L. G. (1999): "Perceptions of teachers' communicative style and students intrinsic and extrinsic motivation", *The Modern Language Journal*, 83, 1, pp. 23-34.
- NORT, B. (ed.) (1992): *Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation, certification*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- NUMRICH, C. (1996): "On becoming a language teacher: insights from diary studies", *TESOL Quarterly*, 30, 1, pp. 131-153.
- NUNAN, D. (1985): *Language teaching course design: trends and issues*, Adelaida: National Curriculum Resources Centre.
- NUNAN, D. (1988): *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1989): *Understanding language classroom: a guide for teachers initiated action*, New York: Prentice Hall.
- NUNAN, D. (1992a): *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (ed.) (1992b): *Collaborative language learning and teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1996): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, (traducción de M. González Davies, 1989 *Designing task for the communicative classroom*), Cambridge: Cambridge University Press.
- NUSSBAUM, L. y TUSÓN, A. (1996): "El aula como espacio cultural y discursivo", *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17, pp. 14-21.
- NYSTROM, N. J. (1983): "Teacher-student interaction in bilingual classrooms: four approaches to error feedback" en Seliger, H.W. y Long, M.H. (eds.) *Classroom oriented research in second language acquisition*, Rowley, Massachussets: Newbury House, pp. 169-89.
- O'MALLEY, J.M. y CHAMOT, A. U. (1990): *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- OHTA, A. (2000): "Rethinking Interaction in SLA: developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar", en Lantolf, J. (ed.) *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford: Oxford University Press, pp. 51-78.

- OHTA, A. (2001): *Second language acquisition processes in the classroom: learning Japanese*, Mahway, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- ORIHUELA, J. L. (2006): *La revolución de los blogs. Cuando las bitácoras se convirtieron en el medio de comunicación de la gente*, Madrid: La Esfera de los Libros.
- ORTEGA OLIVARES, J. (1988): "Aproximación a la pragmática", *Cable*, 2, pp.39-46.
- ORTEGA OLIVARES, J. (1990): "Gramática, pragmática y enseñanza de la lengua", en *El español como lengua extranjera: aspectos generales*, *Actas del I Congreso Nacional de ASELE*, Granada, 29 de noviembre-2 de diciembre 1989 (eds. Fente, R., Molina, J.A. de, Martínez, A.), pp. 9-20.
- ORTEGA OLIVARES, J. (1998): "La instrucción gramatical en el enfoque comunicativo", en *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática*, *Actas del IX Congreso internacional de ASELE*, Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998 (eds. Losada Aldrey, M. C., Márquez Caneda, J. F. y Jiménez Juliá, T. E.), pp. 133-142.
- ORTEGA Y GASSET., J. (1968): *Ideas y creencias*, Colección Austral, (1ª ed. en Austral, 1940; 7ª edición, 1968, con arreglo a la ordenación definitiva de los textos del autor), Madrid: Espasa-Calpe.
- OXFORD, R. L. (1990): *Language learning strategies: what every teacher should know*, New York: Newbury House.
- OXFORD, R. L. (2000): "La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas", en Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (traducción de A. Valero, 1999 *Affect in language learning*), Cambridge: Cambridge University Press, pp. 77-86.
- OXFORD, R. L. (2001): "'The bleached bones of a story': learners' constructions of language teachers", en Breen, M.P. (ed.) *Learner contributions to language learning: new directions in research*, Harlow (Essex): Longman/Pearson Education Ltd., pp. 86-111.
- OXFORD, R. L. (ed.) (1996): "When emotion meets (meta)cognition in language learning histories", *International Journal of Educational Research*, 23, 7, pp. 581-594.
- PAJARES, M. F. (1992): "Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct", *Review of Educational Research*, 62, 3, pp. 307-332.
- PALEY, V. (1986): "On listening to what children say", *Harvard Educational Review*, 56, pp. 122-131.
- PALOU SANGRÀ, J. (2002): *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Tesis doctoral. Dirigida por la Dra. Margarida Cambra Giné, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de Barcelona.
- PALOU, J. et al. (2000): "Els professors de llengua: entre el desig y la realitat", en Camps, A; Rios, I. y Cambra, M. (coords.) *Recerca y formació en didàctica de la llengua*, Barcelona: Graò, pp. 173-182.
- PARKINSON, B. y HOWELL-RICHARDSON, C. (1990): "Learner Diaries", en Brumfit, C.J. y Mitchell, R. (eds.) *Research in the Language Classroom*, (ELT Documents 133), London: Modern English Publications, pp. 128-140.
- PASTOR CESTEROS, S. y SALAZAR GARCÍA, V. (eds.) (2001): *Estudios de Lingüística, Anexo 1. Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*, Universidad de Alicante.

- PECK, S. (1996): "Language learning diaries as mirrors of student's cultural sensitivity", en Bailey, K. y Nunan, D. (eds.), *Voices from the language classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, pp 236-247.
- PERERA, J. (coord.) (2000): *Les llengües a l'educació secundària/Las lenguas en la educación secundaria*, XXI Seminari sobre "Llengües i Educació", Barcelona: Universitat de Barcelona, ICE/Horsori.
- PICA, T. y DOUGHTY, C. (1985): "The role of group work in classroom second language acquisition", *Studies in Second Language Acquisition*, 7, pp. 233-248.
- PINTRICH, P. R., MARX, R. W., BOYLE, R. A. (1993): "Beyond cold conceptual change: the role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change", *Review of Educational Research*, 63, 2, pp.167-199.
- PORCHER, L. (1977): «Une notion ambiguë: les 'besoins langagiers' (Linguistique, sociologie, pédagogie)». *Les cahiers du CRELEF* 3, pp. 1-12.
- PORTER, P. A., et al. (1990): "An ongoing dialogue: learning logs for teacher preparation" en Richards, J.C. y Nunan, D. (eds.), *Second language teacher education*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 227-240.
- POSTOVSKY, V. (1974): "Effects of delay in oral practice at the beginning of second language learning", *The Modern Language Journal*, 58, pp. 229-39.
- POSTOVSKY, V. (1982): "Delayed oral practice", en Blair, R. W. (ed.) *Innovative approaches to language teaching*, New York: Newbury House, pp. 67-76.
- POYATOS, F. (1994a): *La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: Istmo.
- POYATOS, F. (1994b): *La comunicación no verbal II. Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid: Istmo.
- PRABHU, N. S. (1995) "Concept and conduct in language pedagogy", en Cook, G. y Seidlhofer, B. (eds.) *Principle and practice in applied linguistics: studies in honour of H.G. Widdowson*, Oxford: Oxford University Press, pp. 57-71.
- PURKEY, W. W. y NOVAK, J. (1984): *Inviting school success: a self-concept approach to teaching and learning*, Belmont, CA: Wadsworth Pub Co.
- QIAN, D. (2004): "Second language lexical inferencing: preferences, perceptions, and practices", en Bogaards, P. y Laufer, B. (eds.) *Vocabulary in a second language*, Amsterdam: John Benjamin, pp. 155-170.
- QUICKE, J. (1994): "Metacognition, pupil empowerment and the school context", *School Psychology International*, 15, 3, pp. 247-260.
- RAMOS MÉNDEZ, C. (2005): *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas*. Tesis doctoral. Dirigida por el Dr. Miquel Llobera i Cànaves, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de Barcelona.
- RAMOS, C. y LLOBERA, M. (2003): *Creencias sobre aprendizaje de lenguas extranjeras de alumnos adultos que aprenden español en una universidad alemana. Un estudio de caso*. Documento de doctorado. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de Barcelona.
- RENANDYA, W. y JACOBS, G. (eds.), *Learners and language learning*, Singapore: SEAMEO.
- RICHARDS, J. C. (1998): *Beyond training: perspectives on language teacher education*, Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. C. (2001): *Curriculum development in language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

- RICHARDS, J. C. y NUNAN, D. (eds.) (1990): *Second language teacher education*, Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. C. y RODGERS, T. S. (1998): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (traducción de José M. Castrillo, 1986 *Approaches and methods in language teaching*), Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. y LOCKHART, C. (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas* (traducción de J. J. Zaro, 1994 *Reflective teaching in second language classrooms*), Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHTERICH, R. y CHANCEREL, J. L. (1980): *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. (Preparado para el Consejo de Europa por R. Richterich y J. L. Chancerel), Oxford: Pergamon Press.
- RILEY, P. (1989): "Learners' representation of language and language learning", *Mélanges Pédagogiques 1989*, pp.65-72.
- RILEY, P. (1997): " 'BATS' and 'BALLS': beliefs about talk and beliefs about language learning", *Mélanges CRAPEL*, 23, (1er trimestre), pp. 125-153.
- ROBINSON, P. (2002) (ed.): *Individual differences and instructed language learning*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- ROBINSON, P. (2002): "Introduction: researching individual differences and instructed learning", en Robinson, P. (ed.) *Individual differences and instructed language learning*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 1-10.
- ROGERS, C. R. (1982): *Libertad y creatividad en la educación: el sistema "no directivo"* (traducción de S. Vetrano, 1969 *Freedom to learn*, Columbus, Ohio: Charles E. Merrill), Barcelona: Paidós.
- ROGERS, C. R. (1986): *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta* (traducción de S. Vetrano, 1983 *Freedom to learn for the 80's*), Barcelona: Paidós.
- ROKEACH, M. (1968): *Beliefs, attitudes, and values: a theory of organization and change*, San Francisco: Jossey-Bass.
- RUBIN, J. (1975): "What the 'good language learner' can teach us", *TESOL Quarterly*, 9, 1, pp. 41-51.
- RUBIN, J. (1987): "Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology", en Wenden, A. y Rubin, J. (eds.) *Learner strategies in language learning*, New York: Prentice-Hall, pp. 15-30.
- RUEDA, R. (1994): "A sociocultural perspective on motivation", en Drilling, M. y O'Neil, H. (eds.) *Motivation: Theory and research*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 117-137. Questia online library, <http://www.questia.com/read/59551261?title=Motivation%3a%20Theory%20and%20Research>. (Consulta, 30-4-07)
- RUIZ CAMPILLO, J. P (2004): "Normatividad y operatividad en la enseñanza de los aspectos formales. El *casus belli* de la 'concordancia temporal'", *RedELE*, nº 2, <http://www.mec.es/redele/revista2/placido2.shtml>, pp. 1-22. (Consulta, 24-4-07)
- RUIZ CAMPILLO, J. P. (1998): *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo*. Tesis doctoral. Dirigida por el Dr. Jenaro Ortega Olivares, Departamento de Lingüística General, Universidad de Granada. [http://www.mec.es/redele/biblioteca/ruiz\\_campillo.shtml](http://www.mec.es/redele/biblioteca/ruiz_campillo.shtml). (Consulta, 24-4-08)
- RUTHERFORD, W. y SHARWOOD-SMITH, R. (1985): "Consciousness-raising and universal grammar", *Applied Linguistics*, 6, pp. 274-282.
- RYEN, A. y SILVERMAN, D. (2000): "Marking boundaries: culture as category-work", *Qualitative Inquiry*, 6, 1, pp. 107-128.

- SADTONO, E. (ed.) (1991): Language acquisition and the second/foreign language classroom, Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, Anthology Series # 28.
- SAKUI, K. y GAIES, S. J. (1999) "Investigating Japanese learners' beliefs about language learning", *System*, 27, 4, pp. 473-492.
- SÁNCHEZ, A. (1997): *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*, Madrid: SGEL.
- SANMARTÍN ARCE, R. (2007): "El trabajo de campo", en Lisón Tolosana, C. (ed.) *Introducción a la antropología social y cultural. Teoría, método y práctica*, Madrid: Akal, pp. 53-80.
- SAVILLE-TROIKE, M. (1989): *The ethnography of communication. An introduction*, Oxford/Cambridge: Blackwell.
- SCHIFFRIN, D. (1987). *Discourse markers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHMIDT, R. (1990): "The role of consciousness in second language learning", *Applied Linguistics*, 11, 2, pp. 129-158.
- SCHMIDT, R. (1994): "Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics", *AILA Review*, 11, pp. 11-26.
- SCHMIDT, R. W. y FROTA, N. G. (1986): "Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese" en Day, R.R. (ed.) *Talking to learn: conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 237-326.
- SCHUMANN, F. E. (1980): "Diary of a language learner: a further analysis", en Krashen, S. y Scarcella, R. (eds.) *Research in second language acquisition: selected papers of the Los Angeles second language research forum*, Rowley, MA: Newbury House, 51-57.
- SCHUMANN, F. E. y SCHUMANN, J. M (1977): "Diary of a language learner: an introspective study of second language learning" en Brown, H.D., Yorio, C.A. y Crymes, R.H. (eds.), *On TESOL '77: teaching and learning english as a second language: trends in research and practice*. Washington, D.C.: TESOL, pp. 241-249.
- SCHWANDT, T. A. (1994): "Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry", en Denzin, N. K. y Lincoln, Y. (eds.) *Handbook of Qualitative Research*, London: Sage, pp. 118-137.
- SCOVEL, T. (1978): "The effect of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research", *Language Learning*, 28, 1, pp. 129-142.
- SELIGER, H. W. (1983): "The language learner as a linguist: of metaphors and realities", *Applied Linguistics*, 4, 3, pp. 179-191.
- SELIGER, H. W. y LONG, M. H. (eds.) (1983): *Classroom oriented research in second language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House.
- SHAMIN, F. (1996): "In or out of the action zone: location as a feature of interaction in large ESL classes in Pakistan", en Bailey, K. and Nunan, D. (eds.), *Voices from the language classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 123-144.
- SHARAN, S. (ed.) (1990): *Cooperative learning: theory and research*, Westport, CT: Praeger. Questia online library, <http://www.questia.com/read/27218138?title=Cooperative%20Learning%3a%20Theory%20and%20Research>. (Consulta, 8-10-06)
- SHARAN, S. (ed.) (1999): *Handbook of cooperative learning methods*, Westport, CT: Praeger. Questia online library, <http://www.questia.com/read/29040245?title=Handbook%20of%20Cooperative%20Learning%20Methods> (Consulta, 8-10-06)

- SHARAN, S. y SHACHAR, H. (1988): *Language and learning in the cooperative classroom*, New York: Springer-Verlag.
- SHARAN, S. y SHAULOV, A. (1990): "Cooperative learning, motivation to learn, and academic achievement", en Sharan, S. (ed.) *Cooperative learning: theory and research*, Westport, CT: Praeger, pp. 173-202. Questia online library, <http://www.questia.com/read/27218138?title=Cooperative%20Learning%3a%20Theory%20and%20Research>. (Consulta, 8-10-06)
- SHARAN, Y. y SHARAN, S. (1999): "Group investigation in the cooperative classroom", en Sharan, S. (ed.) *Handbook of cooperative learning methods*, Westport, CT: Praeger, pp. 97-114. Questia online library, <http://www.questia.com/read/29040245?title=Handbook%20of%20Cooperative%20Learning%20Methods> (Consulta, 8-10-06)
- SHARWOOD SMITH, R. (1981): "Consciousness-raising and the second language learner", *Applied Linguistics*, 2, 2, pp. 159-168.
- SHULMAN, L. S. (1986): "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea", en WITTROCK, M. C. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona: Paidós, pp. 9-91.
- SIGUÁN, M. (Coord.) (1995): *La enseñanza de la lengua por tareas*, (XVIII Seminario sobre "Lenguas y educación"), Barcelona: ICE/Horsori.
- SILVERMAN, D. (2001): *Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction*, London: Sage.
- SILVERMAN, D. (ed.) (1997): *Qualitative research. Theory, method and practice*, London: Sage.
- SINGLETON, D. (2000): *Language and the lexicon. An introduction*, London: Arnold.
- SIVAN, E. (1986): "Motivation in social constructivist theory", *Educational Psychologist*, 21, 3, pp. 209-233.
- SKEHAN, P. (1989): *Individual differences in second-language learning*, London: Arnold.
- SLAGTER, P. J. (1979): *Un nivel umbral*, Estrasburgo: Conseil de l'Europe.
- SPERBER, D. y WILSON, D. (1986): *Relevance: communication and cognition*, Oxford: Blackwell. (Traducido por E. Leonetti, 1994 *La relevancia: comunicación y procesos cognitivos*, Madrid: Visor).
- SPRADLEY, J. (1979): *The ethnographic interview*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- SPRADLEY, J. (1980): *Participant observation*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- STATON, J., et al. (1988): *Dialogue journal communication: classroom, linguistic, social and cognitive views*, Norwood, N J: Ablex.
- STEVICK, E. W. (1976): *Memory, meaning and method: some psychological perspectives on language learning*, Rowley, MA: Newbury House.
- STEVICK, E. W. (1980): *Teaching languages: a way and ways*, Rowley, MA: Newbury House.
- STEVICK, E. W. 2000, "La afectividad en el aprendizaje y en la memoria: de la alquimia a la química" en Arnold, J. (ed.), 2000, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, (traducción de A. Valero, 1999 *Affect in language learning*), Madrid: Cambridge University Press, pp. 63-86.
- TAFT, R. (1999): "Ethnographic research methods", en Keeves, J.P. y Lakomski, G. (eds.) *Issues in educational research*, Oxford: Pergamon, pp. 113-120.
- TANNEN, D. (1994): *Gender and discourse*, New York: Oxford University Press.

- TEICHLER, U. y MAIWORM, F. (1997): *The Erasmus experience: major findings of the Erasmus evaluation research project*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. European Commission.
- THORNE, S.L. (2000): "Second language acquisition theory and the truth(s) about relativity", en Lantolf, J. (ed.) *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford: Oxford University Press, pp. 219-243.
- TRIM, J. L. M. et al. (1973): *System development in adult language learning: a european unit/credit system for modern language learning by adults*, Oxford: Council of Europe y Pergamon Press.
- TSUI, A. B. M. (1996): "Reticence and anxiety in second language learning", en Bailey, K. y Nunan, D. (1996), *Voices from the language classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 145-167.
- TUDOR, I. (2002): "Exploring context: localness and the role of ethnography", *Humanising Language Teaching*, 4, 2, pp. 1-9, <http://www.hltmag.co.uk/mar02/mart1.htm> (Consulta, 31-8-06)
- TUDOR, I. (1996): *Learner-centredness as language education*, Cambridge: Cambridge University Press.
- TUDOR, I. (1998): "Rationality and rationalities in language teaching", *System*, 26, pp. 319-334.
- TUDOR, I. (2001): *The dynamics of the language classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- TUDOR, I. (2004a): "Motivation I: towards a methodology of motivation", *Humanising Language Teaching*, 6, 1, pp. 1-7, <http://www.hltmag.co.uk/jan04/mart2.htm>. (Consulta, 31-8-06)
- TUDOR, I. (2004b): "Motivation II: paths to motivation", *Humanising Language Teaching*, 6, 2, pp. 1-13, <http://www.hltmag.co.uk/jan04/mart2.htm>. (Consulta, 31-8-06)
- TUMPOSKY, N. R. (1991): "Student beliefs about language learning: a cross-cultural study", *Carleton Papers in Applied Language Studies*, vol. 8, pp. 50-65.
- VALLERAND, R. J. (1997): "Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation", en Zanna, M.P. (ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 29, San Diego: Academic Press, pp. 271-360.
- VAN EK, J. A. (1975) *The threshold level*, Strasbourg: Council of Europe.
- VAN LIER, L. (1988): *The classroom and the language learner. Ethnography and second-language classroom research*, London: Longman.
- VAN LIER, L. (1990): "Etnography: bandida, bandwagon, or contraband?" en Brumfit, C.J. y Mitchell, R. (eds.) *Research in the Language Classroom*, (ELT Documents 133), London: Modern English Publications, pp. 33-53.
- VAN LIER, L. (1996): *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy & authenticity*. London: Longman.
- VAN LIER, L. (1998): "The relationship between consciousness, interaction and language learning", *Language Awareness*, 7, 2-3, pp. 128-145.
- VAN LIER, L. (2000a): "From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective", en Lantolf, J. (ed.) *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford: Oxford University Press, pp. 245-259.
- VAN LIER, L. (2000b): "Towards a curriculum for educational linguistics: the ecology for language learning", en Perera, J. (coord.) *Les llengües a l'educació secundària/Las lenguas en la educación secundaria*, XXI Seminari sobre "Llengües i Educació", Barcelona: Universitat de Barcelona, ICE/Horsori., pp. 113-128.



- VAN LIER, L. (2004): *The ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective*, Boston: Kluwer Academic Publishers.
- VAN MAANEN, J. (1988): *Tales of the field. On writing ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- VÁZQUEZ, G. (1987): "Hacia una valoración positiva del concepto del error", *Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Ministerio de Cultura, Dirección General de Cooperación Cultural, Las Navas del Marqués (Ávila), pp. 151-162.
- VÁZQUEZ, G. (1991): *Análisis de errores y aprendizaje del español/lengua extranjera*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- VÁZQUEZ, G. (1999): *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid: Edelsa.
- VELASCO, H. y DÍAZ DE RADA, Á. (2006): *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*, Madrid: Trotta, 5ª edición.
- VERBRUGGE, R. R. (1980): "Transformations in knowing: a realist view of metaphor", en Honeck, R. P. y Hoffman, R.R. (eds.) *Cognition and figurative language*, Hillsdale, N.J: Erlbaum, pp. 87-125.
- VERITY, D. (2000): "Side affects: the strategic development of professional satisfaction", en Lantolf, J. (ed.) *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford: Oxford University Press, pp. 179-197.
- VERMERSCH, P. (1996): *L'entretien d'explicitation*, Paris: ESF.
- VIGIL, N. A. y OLLER, J. W. (1976): "Rule fossilization: a tentative model", *Language Learning*, 26, 2, pp. 281-295.
- VILLA, A. y POBLETE, M. (2007): *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*, Bilbao: Mensajero.
- VILLANUEVA, M. L. y NAVARRO, I. (eds.) (1997): *Los estilos de aprendizaje de lenguas. Un estudio sobre las representaciones culturales y las interacciones de enseñanza-aprendizaje*, Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- VV.AA. (1983): *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, Santillana: Madrid.
- VV.AA. (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: Sgel.
- VV.AA. (2006): *Enciclopedia del español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes: 2006-2007*, (Edición especial del Anuario del Instituto Cervantes con motivo del 15º aniversario de su creación), Barcelona: Plaza y Janés/ Círculo de Lectores, Madrid: Instituto Cervantes.
- WATERS, A. (ed.) (1982): *Issues in ESP* (Lancaster Practical Papers in English Education, vol.5), Oxford: Pergamon Press.
- WATSON-GECEO, K. A. (1988): "Ethnography in ESL: defining the essentials", *TESOL Quarterly*, 22, 4, pp. 575-592.
- WELLS, A. (1998): "Auto-estima y experiencia óptima", en Csikszentmihalyi, M. y Csikszentmihalyi, I. *Experiencia óptima. Estudios psicológicos del flujo en la conciencia*, Bilbao: Desclée de Brouwer, pp. 319-332.
- WENDEN, A. L. (1986a): "Helping language learners think about learning", *ELT Journal*, 40, 1, pp. 3-12.
- WENDEN, A. L. (1986b): "What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts", *Applied Linguistics*, 7, 2, pp. 186-205.
- WENDEN, A. L. (1987a): "Conceptual background and utility", en Wenden, A.L. y Rubin, J. (eds.): *Learner strategies in language learning*, New York: Prentice Hall, pp. 3-13.

- WENDEN, A. L. (1987b): "How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners", en Wenden, A.L. y Rubin, J. (eds.) *Learner strategies in language learning*, New York: Prentice-Hall, pp. 103-117.
- WENDEN, A. L. (1991): *Learner strategies for learner autonomy: Planning and implementing learner training for language learners*, Hertfordshire: Prentice Hall.
- WENDEN, A. L. (1995): "Learner training in context: a knowledge-based approach", *System*, 23, 2, pp. 183-194.
- WENDEN, A. L. (1998): "Metacognitive knowledge and language learning", *Applied Linguistics* 19, 4, pp. 515-537.
- WENDEN, A. L. (1999): "An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: beyond the basis", *System*, 27, 4, pp. 435-441.
- WENDEN, A. L. (2001): "Metacognitive knowledge in SLA: the neglected variable", en Breen, M. P. (ed.) *Learner contributions to language learning: new directions in research*, Harlow: Longman/Pearson Education Ltd., pp. 44-64.
- WENDEN, A. L. (2002): "Learner development in language learning", *Applied Linguistics*, 23, 1, pp. 32-55.
- WENDEN, A. L. y RUBIN, J. (1987) (eds.): *Learner strategies in language learning*, New York: Prentice Hall.
- WHITE, C. (1999) "Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners", *System*, 27, 4, pp. 443-457.
- WIDDOWSON, H. G. (1978): *Teaching language as communication*, Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H. G. (1989) "Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla", en Llobera, M. et al. (1995) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (traducción de J. Lahuerta), Madrid: Edelsa, pp. 83-90.
- WILKINS, D. A. (1972): "Grammatical, situational, and notional syllabuses", Proceedings of the Third International Congress of Applied Linguistics, Heidelberg: Julius Groos Verlag. Artículo presentado en el tercer Congreso Internacional de Lingüística Aplicada, 1972, reimpresso en Brumfit, C. J. y Johnson, K. (eds.) (1981): *The communicative approach to language teaching*, Oxford: Oxford University Press, pp. 82-90.
- WILKINS, D. A. (1973): "The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system", en Trim, J.L.M. et al. *System development in adult language learning: a european unit/credit system for modern language learning by adults*, Oxford: Council of Europe y Pergamon Press, pp. 129-146.
- WILKINS, D. A. (1976) *Notional syllabuses*, Oxford: Oxford University Press.
- WILLIAMS, M y BURDEN, R. L. (1999): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social* (traducción de A. Valero, 1997 *Psychology for language teachers. A social constructivist approach*), Cambridge: Cambridge University Press.
- WILSON, S. (1977): "The use of ethnographic techniques in educational research", *Review of Educational Research*, 47, 1, pp.245-265.
- WITTROCK, M. C. (1986): *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona: Paidós.
- WITTROCK, M. C. (1989): *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona: Paidós.
- WOODS, D. (1996): *Teacher cognition in language teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*, Cambridge: Cambridge University Press.

- WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona: Paidós.
- WOODS, P. (1992): "Symbolic interactionism: theory and method", en LeCompte, M.D., Millroy L. y Preissle, J. (eds.) *The handbook of qualitative research in education*, San Diego: Academic Press Inc, pp. 337-404.
- WOODS, P. (1998): *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*, Barcelona: Paidós. (Traducción de D. Menezo, 1996 *Researching the art of teaching ethnography for educational use*, London: Routledge).
- WUBBELS, T., CRÉTON, H., HOOYMAYERS, H. (1992): "Review of research on teacher communication styles with the use of the Leary model", *Journal of Classroom Interaction*, 27, 1, pp. 1-11.
- YANG, N.-D. (1999) "The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use", *System*, 27, 4, pp. 515-535.
- YOUNG, D. J. (1990): "An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking", *Foreign Language Annals*, 23, 6, pp. 539-553.
- ZANNA, M. P. (ed.) (1997): *Advances in experimental social psychology*, San Diego: Academic Press.
- ZANÓN, J. (coord.) (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid: Edinumen.
- ZANÓN, J. y HERNÁNDEZ, M.J. (1990) "La enseñanza de la comunicación en la clase de español", *Cable*, 5, pp. 12-18.
- ZARATE, G. (2003): «Identités et plurilinguisme: conditions préalables a la reconnaissance des compétences interculturelles», en Byram, M. (coord.): *La compétence interculturelle*, Strasbourg: Conseil de l'Europe, pp. 89-123.