

DÍAZ MARTÍNEZ, JOVI
UNIVERSIDAD DE DEUSTO

AUTONOMÍA DEL ALUMNO EN LA CLASE DE L2. ACTITUD REFLEXIVA Y ATMÓSFERA AFECTIVA, EJES DE UN APRENDIZAJE ECOLÓGICO-TRANSFORMATIVO¹

Este artículo es la versión escrita de la conferencia (pronunciada bajo el título La fuerza del alumno en la clase de L2) que formó parte del curso impartido en julio de 2011 en el programa de formación de HABE (Instituto para la Alfabetización y Euskaldunización de Adultos), en su sede de Donostia-San Sebastián. Esta misma génesis marca los límites y el alcance, las limitaciones podemos decir, de este artículo, quedando abierto por ello a una mayor profundización de los temas abordados en futuras publicaciones.

BIODATA

Jovi Díaz es Doctora en Lingüística Aplicada a la Educación en Segundas Lenguas (Universidad de Deusto), Máster en Formación de Profesores de ELE (Universidad de Barcelona) y Licenciada en Filología Hispánica (Universidad de Deusto).

Inició su trayectoria investigadora en 1996 con un estudio de diario sobre los aspectos subjetivos del proceso de aprendizaje de L2 que dio lugar a su memoria final de máster. El ámbito de investigación de su tesis doctoral es el estudio del pensamiento de estudiantes universitarios de programas internacionales en relación con su proceso de aprendizaje de E/L2. Le interesa el conocimiento de los procesos internos que intervienen en el aprendizaje durante la clase y la aplicación de este conocimiento al desarrollo de procesos sostenibles, transformativos por tanto, en el entorno educativo del aula.

RESUMEN

En los últimos años está emergiendo una visión alternativa del estudio de aspectos implicados en el aprendizaje de la segunda lengua (L2, en adelante), tales como la autorregulación del alumno, su metacognición, su autonomía o su motivación, entre otros, que los explica no como entidades aisladas sino relacionadas entre sí y en interacción con el contexto de aprendizaje de la L2, en general, sobre la base de estudios esencialmente cualitativos, tal como expresa Benson (2007). Hablar hoy de autonomía, de metacognición, de su relación con la motivación del aprendiz y con el contexto de aprendizaje, ya se enfatice uno u otro aspecto (Cotterall, 2009, Dickinson 1995, Murray et alii., 2011, entre otros), es un tema candente (tal como lo indica Benson 2007 en su revisión de estudios sobre autonomía), aunque sin embargo,

¹ El presente trabajo fue publicado originalmente en euskera en la revista *Hizpide* (núm. 79, 2012; páginas 75-104), con distribución únicamente en formato en papel. *marcoELE* agradece a la profesora Díaz y a la citada publicación su autorización expresa para la edición de este artículo, traducido ahora al español.

aún son escasas las aportaciones empíricas que explican cómo se desarrollan o cómo pueden estimularse estos procesos, más aún tomando como punto de referencia la perspectiva de los propios participantes.

En esta línea hace su contribución este artículo en el que se explica que el estudio etnográfico del pensamiento de alumnos universitarios de programas internacionales que aprenden español como L2 en una Universidad del País Vasco (Universidad de Deusto-Bilbao) sugiere relaciones entre el desarrollo de los procesos de autorregulación que promueven la autonomía de los alumnos y otros componentes implicados en el proceso de aprendizaje investigado (tales como la actitud reflexiva, la atmósfera afectiva del aula y la motivación) con los que interacciona, se retroalimenta y se potencia. El pensamiento de los alumnos articula un modelo de aprendizaje de la L2.

Los datos aportan evidencia de cambio en el pensamiento de estos mismos alumnos en relación con el desarrollo de su conocimiento metacognitivo, en relación con sus creencias acerca de su propio papel en la gestión de su aprendizaje, y por ende del papel del profesor, y en relación con la percepción de su motivación.

INTRODUCCIÓN

En el momento presente, en el ámbito educativo general y en el de la didáctica de segundas lenguas en particular, hablamos del cambio de un paradigma educativo centrado en la transmisión del conocimiento (visión del alumno como recipiente pasivo de docencia, como contenedor) a otro centrado en el aprendiente como persona que gestiona y genera conocimiento (visión del alumno como constructor). Considerar al alumno como centro y sujeto activo del proceso de aprendizaje es un principio reconocido hoy como rector en el ámbito de la didáctica de segundas lenguas, y así lo propugna el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002).

Si asumimos este planteamiento, la primera pregunta que podemos hacernos como profesores es qué implicaciones tiene en la práctica docente reconocer al alumno como sujeto agente del proceso de enseñanza-aprendizaje, o de qué modo la aportación del alumno más allá de ser un destello fugaz, deja su huella en nuestro plan de clase y en los procesos de enseñanza-aprendizaje; y como profesores e investigadores la siguiente pregunta a hacernos es qué procesos desarrollan en la clase de lengua la fuerza del alumno

como agente de su aprendizaje, cómo se afirma esta fuerza –expresada en su pensamiento, en su voz– en el aula de L2.

En relación con estas preguntas, los objetivos que guían el propósito de este artículo son estos: aportar información contrastada y elementos de reflexión sobre procesos internos del aprendizaje de L2 que desarrollan el progreso de los alumnos como aprendientes responsables de su propio aprendizaje, desde la perspectiva de los mismos alumnos, y sugerir las relaciones que entablan los aprendientes entre actitud reflexiva, ejercicio de su postura activa, motivación y atmósfera afectiva.

En el siguiente apartado, se introduce un breve marco teórico a fin de fundamentar el alcance del estudio del pensamiento de los alumnos en relación a los objetivos que nos hemos fijado en este trabajo; a continuación, se aporta información relevante para contextualizar la investigación y, seguidamente, se analiza y discute el pensamiento que manifiestan los alumnos en relación con el desarrollo de su metacognición, de su autonomía y su relación con otros procesos internos implicados en su aprendizaje de la L2. Por último, se plantea una conclusión final.

MARCO TEÓRICO

Reconocer al alumno de L2 como sujeto agente del proceso de aprendizaje, tiene en la práctica docente implicaciones incuestionables. Integrar en el proceso docente la fuerza activa del alumno significa asumir que la diversidad es la característica genuina que aportan los aprendientes al aula de L2: diversidad en las razones que tienen para aprender la segunda lengua, en el modo en que abordan su aprendizaje y en los resultados obtenidos ante una misma situación. 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".

Esta diversidad se expresa a través de los aspectos personales y sociales que configuran el pensamiento del alumno (al que también nos referimos en este artículo de manera metafórica con el término "voz"). Es decir, el alumno contribuye al proceso de aprendizaje con aspectos personales tales como su aptitud para el aprendizaje de la L2, sus actitudes, los factores de personalidad, su estilo personal de aprendizaje, su motivación, sus estrategias, su identidad social, entre otros; y con otros aspectos relacionados con su socialización y experiencias educativas previas, todos estos aspectos integran su pensamiento, y de forma específica sus ideas y creencias (consideradas en su dimensión personal y cultural), incluidas sus expectativas acerca del proceso de aprendizaje y enseñanza de la lengua. Consideramos estas creencias y expectativas que conforman el pensamiento de los alumnos como:

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)

Es decir, este cúmulo de factores de origen y naturaleza diversos determinan cómo percibe, cómo afronta, cómo comprende, cómo explica el aprendiente su proceso de aprendizaje de la lengua. De ahí la relevancia de poner el foco de atención del profesor y del investigador en estas aportaciones iniciales del alumno a la clase de L2.

Desde la perspectiva de la acción didáctica, agrupamos estos procesos internos del aprendizaje de la segunda lengua bajo el rótulo de necesidades subjetivas del aprendiente. Es una visión integradora de las necesidades subjetivas del alumno, de acuerdo con David Nunan (1988), que no se opone a las necesidades objetivas (especificación de los contenidos que el alumno debe aprender) sino que las incluye (el alumno puede decidir qué quiere aprender) y las entiende orientadas al proceso. Es decir, reconoce al alumno como sujeto activo de la enseñanza-aprendizaje que explora sus necesidades objetivas y subjetivas y toma decisiones para alcanzar sus metas en colaboración con el profesor.

La atención a los procesos internos implicados en el aprendizaje de la lengua se asienta, por tanto, 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).

Los aspectos personales del alumno a los que acabamos de referirnos se han estudiado tradicionalmente como rasgos aislados de su personalidad, sin embargo, y antes de seguir avanzando en esta exposición, es importante puntualizar que dada la influencia que tiene el contexto en el que tiene lugar el aprendizaje en las percepciones de los alumnos, los aspectos personales del aprendiente no pueden estudiarse aisladamente a menos que los descontextualicemos (Larsen-Freeman, 2001); para comprender de

manera integral los procesos de aprendizaje y enseñanza de la lengua es imprescindible estudiarlos en su interacción con el contexto, entendido como percepción subjetiva que el alumno tiene del entorno social del aula (incluidos los otros alumnos, el profesor, la interacción, el grupo), porque

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, Burden 1999: 207, énfasis de los autores).

Así pues, si la percepción subjetiva que tiene el alumno de su proceso de aprendizaje, incluida su percepción del contexto, determina el sentido que da a estos procesos y los mismos resultados, se convierte en una cuestión clave conocer cómo “da sentido” el alumno a su aprendizaje y de qué herramientas dispone para elaborar este sentido, para promover los procesos de autorregulación y su autonomía –entendida de acuerdo con Holec (1979: 3), en el ámbito de las segundas lenguas, como “la capacidad de hacerse responsable del propio aprendizaje”.

ACTIVIDAD REFLEXIVA DEL ALUMNO DE L2

Una de las herramientas, o constructo, que ayudan a los alumnos a dar sentido a su proceso de aprendizaje es la actividad reflexiva o metacognición, entendida como volver la atención hacia el proceso de aprendizaje (Bruner, 1997:107). 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 así a “pensar sobre su pensamiento” y reconocer las teorías que sostiene sobre su mente y sobre cómo ésta funciona (Bruner, 1991, 1997). Este psicólogo, Jerome Bruner, representante principal del

enfoque constructivista del aprendizaje, destaca la importancia de que el alumno sea consciente de su pensamiento sobre su proceso de aprendizaje, de que desarrolle su conciencia metacognitiva, a fin de ejercer como agente y constructor activo de conocimiento a través de la negociación e interacción con los demás agentes del proceso, alumnos y profesor.

En el ámbito de las segundas lenguas, son los trabajos de Wenden los que han puesto de relieve la importancia de dar al alumno oportunidades para “pensar acerca de su proceso de aprendizaje” (1986:4), de modo que pueda ejercer el control sobre este proceso, siendo consciente de sus creencias y de cómo éstas afectan a su modo de aprender. Esta autora ha desarrollado el concepto de conocimiento metacognitivo del alumno, que suele intercambiarse en la bibliografía especializada por el término creencias, para referirse, expresándolo de manera simplificada, al “conocimiento acerca del aprendizaje” adquirido por el alumno a través de su socialización (Wenden 1998: 515). De acuerdo con la visión social de la cognición del psicólogo J. H. Flavell, Wenden define así el conocimiento metacognitivo para el ámbito de las segundas lenguas:

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)

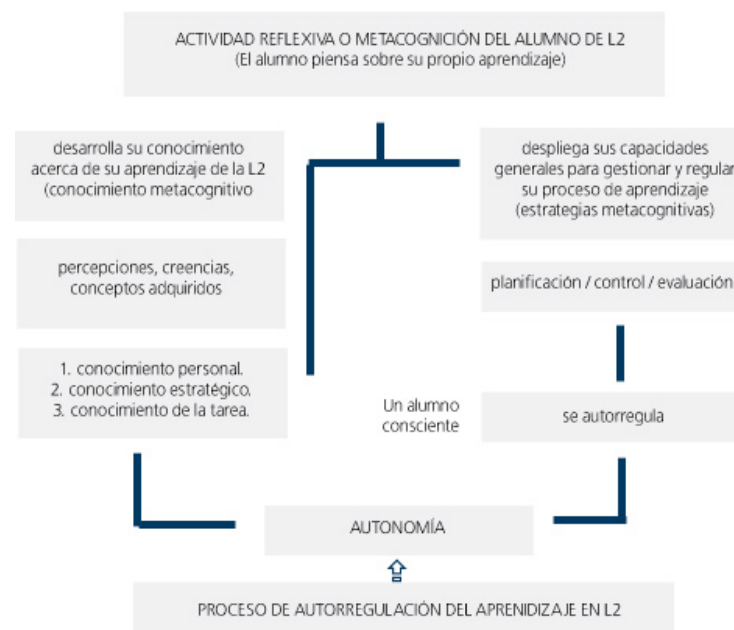
Este cuerpo de conocimiento que tiene el alumno sobre qué es el aprendizaje en general y, en su caso, el aprendizaje de la segunda lengua en particular, influye en su manera de abordar el aprendizaje. Wenden (1991) considera que el conocimiento metacognitivo del aprendiente de segundas lenguas incluye creencias, percepciones y conceptos adquiridos.

La autora clasifica en tres tipos el conocimiento metacognitivo (Wenden, 1991, 1998, 2001): 1) Conocimiento personal. En referencia a los factores afectivos y cognitivos que pueden inhibir o facilitar la adquisición de la lengua (las diferencias individuales del alumno), incluyendo el conocimiento que el alumno tiene acerca de sí mismo como aprendiente (su autoconcepto). 2) Conocimiento estratégico. Es el conocimiento general que tiene el alumno sobre estrategias. Incluye su conocimiento sobre cómo abordar de forma más efectiva el aprendizaje de la lengua (principios generales que pueden orientar su elección de estrategias, por ejemplo, “hablar 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 (propósito, naturaleza y exigencias de la tarea).

Wenden diferencia entre conocimiento metacognitivo, que se refiere, tal como hemos indicado, al conocimiento que tienen los alumnos acerca de su aprendizaje, y estrategias metacognitivas (de planificación, control y evaluación), que son capacidades generales mediante las cuales los alumnos gestionan y regulan su proceso de aprendizaje (Wenden, 1998, 1999). Nos interesa poner de relieve que el conocimiento metacognitivo del alumno tiene una influencia crítica en las tres fases de los procesos de autorregulación (planificación, control y evaluación), es decir, en el despliegue de sus capacidades generales para gestionar su aprendizaje de manera eficaz, y por tanto, en el desarrollo de su autonomía.

El conocimiento del alumno acerca de su aprendizaje 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. 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:



Mediante la actitud reflexiva el alumno se hace consciente de su propio aprendizaje, es decir, desarrolla su conciencia metacognitiva y promueve su aprendizaje autónomo (Wenden, 1991, 1995).

Este proceso reflexivo ayuda al alumno a comprender la experiencia de aprendizaje y a darle sentido.

Diversos estudios publicados en los últimos años sugieren una reconceptualización del conocimiento metacognitivo del alumno, subrayando más su orientación al proceso, al fijar la perspectiva de la investigación en la capacidad innata del alumno para impulsar su esfuerzo de búsqueda y aplicación de mecanismos personalizados

de autorregulación de su aprendizaje, y menos los resultados de un comportamiento estratégico (véase Cotterall, Murray, 2009). Subrayado que el planteamiento de nuestro estudio suscribe.

El conocimiento metacognitivo, que consideramos como un componente de las diferencias individuales del alumno, es, tal como abordamos en el siguiente apartado, contextual.

UNA REFLEXIÓN CONTEXTUALIZADA. EL AULA DE L2 COMO METÁFORA

Los procesos de autorregulación promovidos por la actividad reflexiva tienen una doble dimensión: individual y social, y así lo expresan los alumnos. Tal como hemos indicado, los aspectos personales del alumno y la comprensión integral de los procesos de aprendizaje-enseñanza de la lengua no pueden comprenderse aislados del contexto.

Los alumnos 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), su pensamiento está contextualizado, no sólo en relación a las actividades y a las relaciones interpersonales, sino respecto a la cultura que impregna la comunidad de aprendientes. El conocimiento que expresan acerca de su aprendizaje es contextual.

Por tanto, es lógico que en su reflexión, los alumnos describan 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, tal como veremos en el apartado en que se describe el pensamiento de los alumnos.

Aunque nos estamos refiriendo al contexto inmediato del aula de lengua, no al macrocontexto, nos parece importante reseñar que el entorno sociocultural más amplio en el que el alumno se ha socializado como persona, como estudiante y como alumno de segundas lenguas determina las percepciones y creencias a través de las cuales filtra su proceso de aprendizaje, así como las interacciones que tienen lugar en el aula de lengua, conozcamos o no la procedencia exacta de sus percepciones y creencias.

En un aula homogénea y más aún en un aula plurilingüe, como el aula de la que formaban parte los universitarios participantes en el estudio que está en la base de este artículo, confluyen una gran diversidad de creencias, expectativas, de conocimiento de origen cultural y también de conocimiento en relación a cómo se aprenden las segundas lenguas que los alumnos aportan al aula. 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. Breen (1986)

identifica los rasgos que caracterizan el aula como “cultura genuina” con sus propias reglas de juego y Ramos Méndez (2005: 53) emplea la expresión “culturas de alumnos” en referencia a los aspectos socioculturales que impregnan las creencias y expectativas que los alumnos aportan a la clase.

En este sentido, podemos considerar el aula de lengua como un “microcosmos social” en sí mismo (Allwright, 1996). De este modo, los procesos de aprendizaje en el aula pueden interpretarse como “producto” de la socialización de los alumnos, sus percepciones están condicionadas por dichos procesos, o como “proceso” de socialización cuyo desarrollo puede ser observado durante la clase.

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 dan a estos procesos los miembros de esa cultura, es decir, requiere la exploración de las dinámicas que se crean en la interacción de alumnos y profesor en una situación de aprendizaje específica. La realidad de la enseñanza de las segundas lenguas no es, por consiguiente, 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).

Esta visión de los procesos de aprendizaje se fundamenta en el plano teórico en las perspectivas sociocultural y ecológica del aprendizaje. La teoría sociocultural de Vigotsky presenta entrelazados los planos individual y social de la actividad psicológica del alumno y nos permite entender el aprendizaje como una actividad socialmente mediada (Donato, 2000: 45). La fuerza explicativa de la teoría de la actividad, como especificación de la teoría sociocultural de Vigotsky, reside, precisamente, en su capacidad para captar la naturaleza

dinámica del pensamiento del alumno y del proceso de aprendizaje, su movimiento, sin reducirlo a una instantánea fija (Lantolf, Genung, 2000).

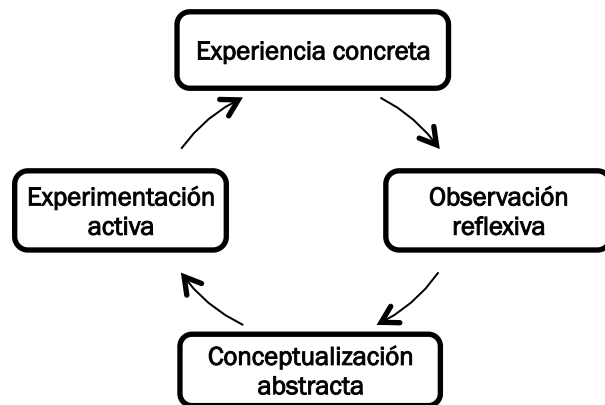
Entre las concomitancias que la teoría sociocultural tiene con el enfoque ecológico está su visión de que para comprender el aprendizaje de la lengua es necesario estudiarlo en el contexto natural en el que tiene lugar y, en consonancia con ello, ambas teorías, sociocultural y ecológica, consideran la interacción social como el entorno básico para el desarrollo lingüístico. La consecuencia es que 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 que se hace posible en la medida en que el alumno interactúa con el contexto (van Lier, 1996, 2000a, 2000b).

La metáfora del aula como cultura 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.

MODELO DE APRENDIZAJE ECOLÓGICO DE LA L2

Una aportación fundamental en la aplicación de la teoría ecológica al aprendizaje de segundas lenguas es el modelo educativo del aprendizaje experiencial propuesto por Kohonen (1988, 1992a, 1992b) y Kohonen et alii. (2001), que se corresponde con el modelo de aprendizaje reflexivo que describen los alumnos universitarios de programas internacionales. Este modelo propugna un enfoque de educación lingüística que integra cognición, afectividad y contexto sociocultural.

Kohonen desarrolla su modelo sobre la base de la teoría ecológica del aprendizaje de Kolb (1984). La teoría desarrollada por Kolb entiende el aprendizaje como proceso de creación de conocimiento mediante la transformación de la experiencia. El modelo insiste en 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 que interactúan entre sí dinámicamente: activo, reflexivo, teórico y pragmático.



Modelo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984)

Sobre el modelo del aprendizaje experiencial de Kolb, Kohonen (1992a) despliega un modelo educativo que sugiere tres áreas complementarias de desarrollo del conocimiento y sensibilización del alumno:

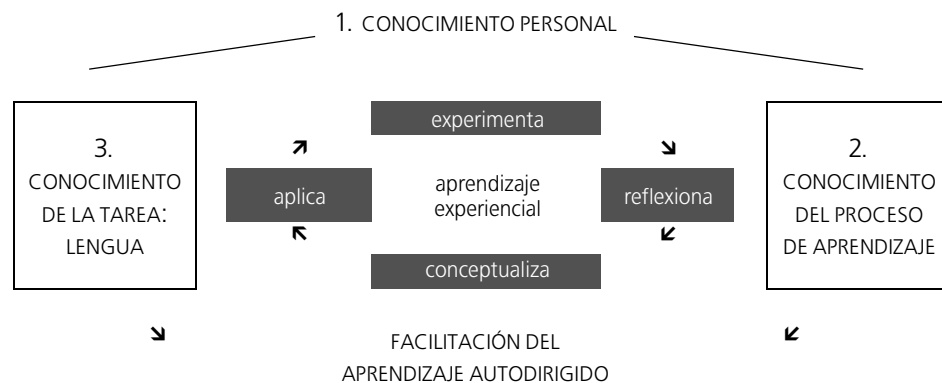
- Conocimiento y crecimiento personal (autoconcepto, autoestima, autodirección y autonomía; experiencias de

aprendizaje y habilidades de colaboración). El aprendizaje de la lengua puede diseñarse de modo que estimule el desarrollo holístico del aprendiente como persona y dirija su atención a la importancia de la motivación intrínseca.

- 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 descrito en el modelo de Kolb.
- Conocimiento de la tarea: lengua y comunicación (conocimiento metalingüístico).

Estas áreas pueden verse como los tres ángulos del triángulo que configura la noción de aprendizaje de la lengua como "educación del alumno". Esta es una noción nuclear para esta teoría (Kohonen, 1988; Kohonen, 1992a), cuya meta principal es facilitar la autodirección del estudiante en el aprendizaje continuo de la segunda lengua y la cooperación entre los estudiantes, mediante el desarrollo de su conocimiento en estas tres áreas a través de tareas de sensibilización.

Para que este aprendizaje sea efectivo, el alumno debe implicarse en la tarea, de modo que pueda experimentar los datos lingüísticos a través del uso significativo de la lengua en sus contextos naturales, es decir, de modo que sus producciones tengan un significado personal para él. Es una cuestión de calidad de los procesos internos. Una aportación enormemente valiosa del modelo es que el aprendizaje experimental enfatiza y responde a la necesidad de reconciliar las experiencias intuitivas del aprendizaje de la lengua con su conceptualización.



Modelo de aprendizaje de la L2 como educación del alumno (Kohonen 1992 a, b).

La base del modelo es la experiencia personal inmediata del alumno como punto central del aprendizaje de la segunda lengua. Pero para que esta experiencia se transforme en “aprendizaje”, necesita ser procesada conscientemente a través de la reflexión. Es un proceso de 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*).

PROCESO REFLEXIVO Y CAMBIO DE PERSPECTIVA CONCEPTUAL

El aprendizaje experiencial considera el proceso reflexivo 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 que cambia cognitiva o afectivamente al aprendiente. La siguiente definición, adoptada del ámbito general de la educación, es interesante y nos resulta de utilidad, porque destaca esta especificidad del aprendizaje reflexivo:

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, Fales, 1983: 101)

Es decir, el aprendizaje reflexivo pone de relieve el conocimiento personal como fuente de aprendizaje y da lugar a un cambio interno del alumno, cambia su marco conceptual (Boyd, Fales, 1983).

Considerar el aprendizaje reflexivo como parte integral del aprendizaje de la lengua implica que los procedimientos de evaluación atiendan tanto al producto como al proceso. Un modelo de evaluación que permite integrar la evaluación reflexiva del alumno, proceso y resultados es el portafolio, (que hoy se ha impuesto en el entorno educativo europeo como procedimiento de evaluación auténtica). Propuesto en su momento por Kohonen (1992a,b) como alternativa de evaluación holística (véase también Kohonen, 2000).

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)

Los métodos cooperativos de aprendizaje se consideran la 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.

SOBRE LA INVESTIGACIÓN

METODOLOGÍA

Para caracterizar el pensamiento de los alumnos, las ideas y creencias que lo constituyen, y comprender de manera profunda sus relaciones internas, para dar voz a los alumnos e interpretar el significado de esta voz, se ha aplicado una metodología cualitativa, derivada del paradigma interpretativo de investigación. En este marco, adoptamos un enfoque etnográfico en el proceso de recogida y análisis de datos, a fin de poder construir explicaciones consistentes con esos datos y desarrollar nuestra comprensión de la cultura de aprendizaje del grupo investigado, un grupo de alumnos de L2, dando razón de la estructura dinámica e impredecible de esa cultura. Para ello, nos atenemos en el desarrollo del estudio a los dos principios básicos de la investigación etnográfica: de acuerdo con el principio holístico-ecológico, los datos se han generado en el contexto natural en el que el grupo de aprendientes lleva a cabo la actividad de aprendizaje de la L2, el aula de lengua de la universidad en la que cursan sus estudios y su entorno próximo; de acuerdo con el principio émico, la comprensión e interpretación de los datos se lleva a cabo desde las percepciones subjetivas y los sistemas de creencias de los participantes en la investigación (Geertz, 1987, Watson-Gegeo, 1988). Este enfoque nos ha permitido hacer, por tanto, “descripciones densas” (Geertz, 1987).

Dado el importante papel que desempeñan lengua y contexto en el enfoque etnográfico, para dar a los datos un tratamiento coherente con nuestros fines: saber qué piensan los alumnos acerca del aprendizaje de la L2 y cómo lo expresan, hemos aplicado a los discursos orales y escritos generados por los alumnos (Llobera, 1990, 1995, 1996) –nuestra principal fuente de datos– el análisis del discurso como método que nos permite capturar la articulación de

las ideas y creencias de los alumnos como proceso, en todo su dinamismo y complejidad, y por tanto, el cambio, el pensamiento fluctuante de los alumnos, su variación, a lo largo del tiempo y dentro de una misma situación, tal como lo han documentado también Dufva (2003) y Kalaja (2003), y más recientemente Yang y Kim (2011), Peng (2011) y Mercer (2011), entre otros estudios del número especial de *System* (núm. 39, 2011) dedicado a este enfoque en el estudio de las creencias de alumnos y profesores de L2.

EL ESTUDIO

Los datos aportados en este artículo y su discusión son parte de un estudio etnográfico más amplio (base de la tesis doctoral de Díaz Martínez 2008, publicada en Teseo y accesible también a través de la Biblioteca de HABE), conducido en 2000-01 en la Universidad de Deusto (Bilbao).

El objetivo general fijado en la investigación fue conocer cómo articulan su pensamiento un grupo de alumnos universitarios en relación con su proceso de aprendizaje de la segunda lengua en un curso regular de L2 con fines comunicativos generales; para alcanzar este objetivo, generamos datos cualitativos a lo largo de un semestre académico y constituimos un corpus formado por 24 entrevistas semiestructuradas –mantenidas a lo largo del curso académico–, 7 diarios de aprendizaje de siete estudiantes –mantenidos durante el primer semestre del curso–, 1 diario escrito por la profesora a lo largo del curso académico, 5 informes escritos por cinco estudiantes y 1 informe escrito por la profesora. Este corpus está en el volumen de anexos (consultable en los fondos de Biblioteca de HABE, en formato papel y en pdf; y en los archivos de la Universidad de Deusto).

Tanto los alumnos 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. Las entrevistas con los estudiantes se realizaron siempre tras la lectura de sus diarios, que son el punto de referencia que inspira los temas y preguntas iniciales de las entrevistas. La duración media de las entrevistas es de unos 20-25 minutos, según los casos.

El contexto en el que se recogió la información se corresponde con un grupo de nivel avanzado-superior de los Cursos de Español como Lengua Extranjera para Programas Internacionales, adscritos en el momento en que se lleva a cabo la investigación a la Facultad de Filosofía y Letras de esa Universidad.

El curso seguido por los estudiantes investigados corresponde a una modalidad de carácter general, articulada en dos módulos 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.

El grupo de alumnos investigado está formado, en su mayor parte, por universitarios en Programa de Intercambio (ERASMUS), procedentes de diferentes países de Europa, tal como detallamos a continuación. Estos alumnos y alumnas, que se integran en las distintas Facultades y Escuelas de la Universidad, cursan E/L2 como asignatura de libre elección. Obtienen créditos ECTS por su participación en el curso, aunque no todos. Del curso forman parte también otros alumnos de programas internacionales, estudiantes de Postgrado procedentes de América Latina, becados por la Cátedra UNESCO para seguir estudios doctorales.

La clase investigada está constituida por veinte alumnos: dos alumnas y dos alumnos procedentes de universidades inglesas (Manchester, Exeter y Leeds), estudiantes del programa de

Literatura; tres alumnas procedentes de universidades italianas (Verona, Roma y Bologna), estudiantes de los programas de Filología Hispánica y Márketing; ocho alumnas y un alumno procedentes de universidades francesas (París, Chambery, Toulouse, Montpellier, Grenoble y Burdeos), estudiantes de Derecho, Empresariales, Turismo y Filología Hispánica; una alumna procedente de la universidad irlandesa de Cork, estudiante de Empresariales; dos alumnas procedentes de la Universidad Pontificia de Río Grande del Sur, en Brasil, doctorandas de los programas de Psicología y Derecho, profesoras en su universidad de origen.

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 el grupo eran el inglés, el irlandés, el italiano, el francés, el portugués y el castellano.

De los 20 estudiantes que formaban el grupo (17 alumnas y 3 alumnos), 7 alumnas decidieron integrarse plenamente en la investigación, colaborando en la realización del diario de aprendizaje y en las entrevistas periódicas de manera sistemática; el resto de los alumnos optó por elaborar y presentar su carpeta (nombre dado en clase al portfolio), que no exigía una autoevaluación tan rigurosa.

La investigadora, de acuerdo con los principios de la investigación etnográfica (Woods, 1992: 370) adquiere un papel entre los participantes, que en este estudio es el papel de profesora.

Esta investigación emerge como ejercicio de colaboración que implica a los participantes en la creación conjunta del conocimiento, en coherencia con el enfoque etnográfico adoptado. El diseño de la investigación tuvo en cuenta a lo largo de todo el proceso la

interpretación de los datos desde la perspectiva de los alumnos investigados (el principio émico, de acuerdo con Watson-Gegeo, 1988), que como sujetos activos generaron los datos en la interacción y participaron directamente en su interpretación como “investigadores” de su propio proceso (Colás Bravo, Buendía Eisman, 1994).

Nuestro estudio se ha servido de tres instrumentos cualitativos muy adecuados para generar datos desde la perspectiva émica adoptada en la investigación y coherentes con nuestra visión de los participantes como constructores activos de conocimiento: la entrevista, la observación participante y el diario.

El método de análisis, aplicado a diarios y entrevistas es un método cualitativo de análisis del discurso que se atiende a dos ámbitos: 1) los discursos generados por los alumnos a través de diario y entrevistas y 2) la posición que adoptan los alumnos ante el contenido temático de dichos discursos. Este método ha sido descrito por Ballesteros (2000) y aplicado por Ballesteros (2000) y Palou (2002) en el campo de las creencias y representaciones de los profesores de lengua y por Ramos (2005) en el campo de estudio del pensamiento de los aprendientes de lenguas.

Como podrá observarse en el siguiente apartado y a fin de ser fieles al discurso que elaboran los alumnos de segundas lenguas cuando se expresan en la lengua meta, los fragmentos de entrevistas y de diarios contienen los errores tal como fueron producidos por las alumnas, sin señalarlos de manera específica, o las grafías tal como fueron representadas en sus diarios. En ocasiones, aparecen algunas palabras en la L1 de las alumnas, cuando se considera oportuno se introduce alguna aclaración. Los nombres con los que se hace referencia a los alumnos están falseados para proteger el anonimato.

Se recurre a la forma genérica no marcada cuando se hace referencia de manera global a estudiantes de ambos sexos. Siempre que se hace referencia de manera específica a mujeres, se utiliza el género femenino.

Hecha esta aproximación a la metodología aplicada a los datos que manejamos y al estudio que desarrolló nuestra investigación, con el fin de comprender y contextualizar la información que aportamos en este artículo, en el siguiente apartado, tendremos ocasión de conocer datos sobre el pensamiento de los alumnos en relación con su proceso de aprendizaje respecto a su actitud reflexiva y la relación que sugiere este pensamiento entre esta y la atmósfera afectiva del aula, su motivación y el desarrollo de su autonomía.

PENSAMIENTO DE ALUMNOS EN RELACIÓN CON SU PROCESO REFLEXIVO DE APRENDIZAJE DE LA L2

En el marco del aprendizaje reflexivo, tal como lo hemos descrito más arriba, los estudiantes universitarios de programas internacionales alumnos de L2 piensan acerca de la situación y valoran lo que de ella les conviene o lo que sería necesario cambiar. Su pensamiento expresa un tipo de aprendizaje crítico que se activa, según vamos a ver, en la disyuntiva entre las experiencias previas de aprendizaje y la articulación que hacen de la experiencia inmediata (Jarvis et alii., 2003).

Este pensamiento crítico lo manifiestan los alumnos en relación con los temas que trataremos a continuación, aunque no sólo, y en torno a estos temas expresan qué aportaciones reconocen ellos al proceso reflexivo que promueve el aprendizaje ecológico de la L2.

Consideran que volver la atención hacia su proceso de aprendizaje es una herramienta de control que:

- Hace a los alumnos conscientes de la importancia de saber aprender.
- Desarrolla el conocimiento de cómo se aprende mejor la L2.
- Activa la percepción de competencia para transferir a otros contextos el conocimiento adquirido sobre cómo se aprende mejor.
- Ayuda a centrar la enseñanza en el alumno.
- Promueve las dos vertientes personal y social del proceso de autorregulación del aprendizaje de la L2.
- Potencia la redistribución de la pluralidad de papeles de alumno y profesor.
 - a) La reflexión estimula la responsabilidad en la gestión del propio aprendizaje.
 - b) La reflexión constituye la base sobre la que los alumnos transforman sus marcos de referencia respecto a los papeles de alumno y profesor.
- Fomenta la autonomía de los alumnos y su motivación.

En los próximos subapartados, vamos a presentar datos que evidencian cada uno de estos procesos del pensamiento de los alumnos en su propia voz.

En relación con el desarrollo de la metacognición o de la conciencia reflexiva de los alumnos, llama la atención que ellos son muy conscientes del valor que tiene para el progreso de su aprendizaje "saber aprender". Por tanto, podemos hablar en el siguiente apartado de alumnos que tienen conciencia del valor de aprender a aprender.

ALUMNOS CONSCIENTES DE LA IMPORTANCIA DE SABER APRENDER

Los alumnos se experimentan a sí mismos como agentes, de acuerdo con Bruner (1991, 1997), tienen sentido de control sobre su proceso de aprendizaje de la L2 y desarrollan la habilidad o "saber-cómo" (su capacidad de "aprender a aprender", Bruner, 1988:155). Recordamos que el *Marco común europeo (2002)* considera que esta competencia general, "Capacidad de aprender (*savoir-apprendre*)" moviliza a todas las demás competencias y es especialmente relevante para aprender una L2. El *Marco* la define 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).

Los alumnos de L2 consideran que volver la atención sobre su propio pensamiento es una aportación genuina de la experiencia de aprendizaje en la que participan. A la pregunta de la entrevistadora sobre cuál es la aportación específica del curso de E/L2 en el itinerario de su aprendizaje de segundas lenguas, una alumna responde en estos términos:

...es el hecho de aprender y reflexionar sobre el aprendizaje y cómo aprender...

...la reflexión sobre el aprendizaje en sí mismo, eso me ha aportado tu clase, porque antes aprendía y pues aprendía y ahora sí, tenemos que, he visto que hay maneras de aprender que funcionan muy bien, otras menos bien y eso es importante y lo he visto...

Para esta alumna, Amelie, que dialoga con la profesora-investigadora, volver la atención sobre su propio proceso para saber "cómo aprender" es, tal como ha expresado, un rasgo distintivo de su proceso de aprendizaje de L2.

En relación con la función que cumple el desarrollo de su metacognición, de acuerdo con los postulados de Bruner (1997), 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", con sus propias palabras).

Y además, expresa un conocimiento experiencial ("lo he visto") en relación a dónde y cómo ha desarrollado su percepción de cómo prefiere aprender la L2.

Este desarrollo consciente de su metacognición que subrayan los alumnos es un prerrequisito para que estos mismos alumnos alienten su autorregulación y participen activamente en el proceso que conduce hacia su autonomía (de acuerdo con la descripción de Wenden, 1998 y Kohonen, 1992a).

A continuación, vamos a ver un texto de una alumna que expresa su pensamiento en relación con el desarrollo de su conocimiento sobre cómo se aprende mejor la L2, en relación con su percepción de competencia para transferir a otros contextos este conocimiento adquirido y en relación con su percepción de los instrumentos de introspección como herramienta que centra la enseñanza en el alumno. Nos estamos refiriendo, por tanto, a alumnos conscientes de qué manera de aprender les resulta de más ayuda y del carácter transferible de esta capacidad.

ALUMNOS CONSCIENTES DE CÓMO APRENDEN MEJOR Y DE SU CAPACIDAD PARA TRANSFERIR ESTA COMPETENCIA

En relación con la percepción de los alumnos del carácter transferible de su conocimiento metacognitivo, recordamos que esta competencia caracteriza a los aprendientes autónomos. Esta es precisamente la meta de la Educación, de acuerdo con Malcon Knowles, referente teórico en la Pedagogía de la autonomía:

[formar] personas competentes –personas que sean capaces de aplicar su conocimiento en condiciones cambiantes (Knowles, 1980: 19).

Es decir, el objetivo es proporcionar al alumno las destrezas que le permitan continuar, en otras circunstancias, el aprendizaje por sí mismo.

En el ámbito de las segundas lenguas, el modelo de autorregulación de Wenden (1991, 98, 99) y el modelo de Kohonen (1988, 1992a)

asumen el desarrollo de competencias como un objetivo educativo central.

En el siguiente texto, el pensamiento de los alumnos aporta evidencia del desarrollo de esta competencia. Una alumna, Laure, explica que la actividad reflexiva llevada a cabo a través de su diario de aprendizaje le ha ayudado a ser consciente de cómo aprender mejor la L2 y a percibir su propia capacidad para aplicar este conocimiento adquirido a nuevos contextos:

Escribir un diario me ha permitido darme cuenta de los esfuerzos hechos por los profesores cuando preparan una clase y también darme cuenta de mis ventajas o dificultades en español. Por consecuencias, solo puedo añadir que la experiencia fue muy buena para mí. El diario me ha permitido descubrir cómo aprendía mejor, con qué soportes, de qué manera. Esto es interesante porque puede ser trasladado, en mi caso, al aprendizaje de otros idiomas (por ejemplo: japonés) o puede ayudar a los profesores para adaptar su sistema de enseñanza a sus alumnos.

Es decir, a través de la reflexión, esta alumna adquiere conocimiento general del proceso de enseñanza-aprendizaje y 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 cómo aprendía mejor”) y este conocimiento le resulta motivador (“interesante”) porque percibe la capacidad de poder aplicarlo a nuevos contextos (“porque puede ser trasladado...”) y su valor como herramienta para ayudar al docente a centrar la enseñanza en los alumnos (“adaptar su sistema de enseñanza”). Según los principios del aprendizaje autodirigido (tal como los describe Kohonen, 1992 a, b), la alumna desarrolla su autonomía, desarrolla su capacidad de saber reutilizar.

Es decir, la metarreflexión desarrolla el conocimiento de los alumnos como aprendientes, promueve la toma de conciencia sobre sus propias capacidades y la autorregulación de su aprendizaje.

Tal como se ha indicado en el marco teórico, el proceso de autorregulación del aprendizaje de la L2 promovido por la reflexión tiene una doble vertiente, personal y social, y en la descripción de su metacognición los alumnos dejan constancia de ello. Tal como se puede apreciar en el siguiente apartado.

ALUMNOS CONSCIENTES DE LA DIMENSIÓN PERSONAL Y SOCIAL DE LOS PROCESOS DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Este aspecto de la metacognición de los alumnos establece un vínculo entre su metarreflexión y su percepción del entorno social del aula de L2, puesto que el contexto del aula de lengua como percepción subjetiva que tiene el alumno del entorno integra su percepción de los otros alumnos, del grupo y de los papeles de alumno y profesor.

A través de la reflexión, los alumnos describen la cultura de la clase de L2 (y tienen conciencia de hacerlo). Los estudiantes universitarios de Programas Internacionales, que conforman un grupo diverso, pluricultural y plurilingüe, que aprenden la lengua meta en una comunidad bilingüe, generan en el aula de L2 dinámicas de interacción como las que conforman cualquier grupo social y de modo específico una comunidad de práctica para los fines que persiguen, y describen estas dinámicas.

De acuerdo con su estructura básica (siguiendo a Blewitt, 2006), esta comunidad de aprendizaje está conformada por los siguientes componentes: 1) 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; 2) 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 3) una práctica, la actividad de aprendizaje de la segunda lengua como práctica social.

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) como "proceso" hasta que la comunidad de práctica, cumplidos sus fines, 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 (así lo manifiestan también los alumnos). Y este es el principio que también Blewitt (2006) destaca como esencial para desarrollar un aprendizaje transformativo eficaz. Así pues, los alumnos expresan 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 y de su proceso en relación con el grupo. De este modo lo explica Celine:

...y quería añadir lo de, el sentido, el valor que ha tenido para mí 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 {evolucionar} y sentirse mejor...

Los alumnos, por tanto, perciben la interrelación ("un conjunto de cosas") entre actitud reflexiva ("hacer el diario"), conocimientos, proceso personal como aprendientes, proceso del grupo y percepción positiva del entorno ("evolucionar", "sentirse mejor"). Su

discurso manifiesta la doble dimensión personal y social del proceso de autorregulación del aprendizaje de L2.

Otra alumna, Renata, describe esta vertiente reguladora del proceso reflexivo en referencia al contexto en estos términos:

...con los diarios he estado más atenta a cómo es el proceso, qué pasa en la clase y eso...

...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".

En relación con el proceso de creación del grupo, esta misma alumna expresa percepciones como éstas:

...creo que vamos creciendo ¿no?, vamos creciendo sí, mejorando las discusiones y todo...

Es decir, los alumnos establecen un vínculo entre metarreflexión, proceso personal de aprendizaje y proceso del grupo. Su mirada sobre los procesos del aula de L2 nos devuelve una visión integradora de la metacognición, que incluye los aspectos sociales del aprendizaje, y que implica el desarrollo de la consciencia de los alumnos como agentes que observan sus procesos personales y los procesos del aula como cultura de aprendizaje (integralmente).

El desarrollo de la metacognición de los alumnos potencia su responsabilidad en la gestión del propio aprendizaje y en consonancia con ello la redistribución de la pluralidad de papeles de alumno y profesor (Holec, 1981; Llobera, 1998,1999; M. Peris, 1998) en la clase de L2. Hacemos referencia, por tanto, a alumnos que desarrollan su consciencia de la variedad de papeles que desempeñan alumno y profesor.

ALUMNOS CONSCIENTES DE LA PLURALIDAD DE PAPELES DE PROFESOR Y ALUMNO

Uno de los componentes del proceso de aprendizaje que los alumnos asocian directamente con la actividad reflexiva es la redistribución de papeles de alumno y profesor. Consideran que la actitud reflexiva ejercida a través de la realización del diario de aprendizaje y de las entrevistas les hace tomar conciencia de que los papeles de profesor y alumno pueden distribuirse de maneras alternativas a las de sus concepciones previas o más arraigadas.

Por otro lado, los alumnos establecen un vínculo muy claro entre reflexión-postura activa-motivación. Vinculan su percepción de los papeles de alumno y profesor con su motivación. Los alumnos explican cómo perciben su motivación a través de metáforas.

No es de extrañar que los estudiantes expresen su comprensión de los papeles de profesor y alumnos mediante metáforas. Son metáforas con frecuencia utilizadas explícitamente y que en otros casos se inducen de sus propias declaraciones a través del análisis iterativo de las características que atribuyen a estos papeles. Las metáforas ayudan a los estudiantes, dice Riley, a organizar sus creencias y experiencia 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).

Oxford (2001) ha estudiado las creencias de los alumnos sobre los papeles del profesor a través de las metáforas que emergen de sus relatos. Las metáforas de los alumnos que identifica Oxford se corresponden con tres modelos de enseñanza: centrada en la autoridad del docente (modelo autocrático), orientada a los intereses del alumno (modelo igualitario o participativo), carente de estructura (modelo *laissez-faire*).

Las metáforas relativas al modelo autocrático, según la autora, 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.

Por otro lado, 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.

Por último, 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.

De acuerdo con los resultados que maneja la autora, el segundo modelo, el participativo, es el que suscita una mayor motivación en los alumnos. El tercero es el peor valorado.

Habitualmente, miramos las metáforas de los alumnos, y las creencias que estas metáforas describen, como productos lingüísticos, productos verbales, así son vistas en el estudio de

Oxford que acabamos de citar (y en la mayor parte de estudios publicados en relación al tema, tales como Kramersch, 1983; Block, 1990; Cortazzi, Jin, 1999, por citar sólo algunos). Es decir, vemos las metáforas como expresión de creencias vinculadas de manera estable a una situación (decimos que el alumno expresa a través de su metáfora su visión y creencias del papel del profesor como “guía”, que abre el camino, por ejemplo), sin embargo, nuestro estudio del pensamiento de los alumnos manifiesta que ellos expresan sus metáforas como proceso: varían sus metáforas según se refieran a los papeles de alumno y profesor inspirados en sus experiencias previas de aprendizaje o a los inspirados por la experiencia nueva, es decir, adoptan metáforas que les ayudan a organizar sus creencias de acuerdo con la situación de aprendizaje, sus metáforas, por tanto, están contextualizadas.

Estas metáforas expresan el proceso de atribución de creencias y valores de los alumnos en relación con los papeles de alumno y profesor, y cómo influyen estas percepciones en su motivación.

Por tanto, las metáforas de los alumnos pueden comprenderse como:

a cognitive as well as a linguistic PROCESS that brings two domains, or ‘mental spaces’, together in one linguistic phrase. (Kramersch, 2003:111)

El subrayado es personal para destacar el proceso mediante el cual el alumno atribuye creencias (a sí mismo o a otros) o construye conocimiento en relación con los papeles de alumno y profesor. Los dos “espacios mentales” a los que hace referencia la definición son modelos cognitivos de la realidad que varían en relación con el contexto. Una alumna participante en la investigación conceptualiza la clase de lengua como “viaje alrededor del mundo”: esto no significa que esta sea la creencia permanente de esta alumna

respecto a las clases de L2 ni que su concepción del viaje o de “un viaje alrededor del mundo” sea la misma ahora que transcurrido un año. Un alumno describe al profesor en relación con su experiencia previa con la metáfora del profesor como “padre que protege” y en relación con la experiencia nueva el mismo alumno lo describe como “coordinador”. Es decir, la metáfora de “profesor como padre” no expresa una creencia permanente o estable de un alumno respecto al papel del profesor de L2.

Es decir, las metáforas de los alumnos aportan abundante información sobre sus creencias y expresan la dimensión procesual de estas creencias y percepciones sobre los papeles de alumno y profesor, y del tipo de motivación a ellas vinculada. No se trata de un cambio caprichoso, sino que responde a la elección de modelos cognitivos, de creencias, que representan un punto de referencia, una perspectiva determinada sobre aspectos significativos de su aprendizaje en relación con una situación específica (tal como sostiene Dufva, 2003).

Por tanto, las metáforas de los alumnos son dependientes del contexto y de la situación. Tal como vamos a ver seguidamente, mediante las metáforas, los alumnos expresan sus creencias sobre los papeles de alumno y profesor, y a su vez, expresan cómo elaboran, y cómo varían estas creencias.

Los alumnos atribuyen al proceso reflexivo el ejercicio de su papel activo como aprendientes y el desarrollo de su autonomía. En relación con experiencias previas, se describen a sí mismos con una metáfora que concibe al alumno como receptor pasivo de la docencia (su metáfora es alumno como “alumno”), mientras que en relación con la experiencia inmediata su metáfora los describe como observadores y analistas de los procesos del aula. Una alumna lo expresa de este modo:

...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...

La alumna se refiere a su actitud activa generada por la reflexión, negando algunos de los rasgos que caracterizan la creencia tradicional que concibe un papel pasivo del alumno: “no estás en plan de alumno”. Convierte el punto de referencia de su metáfora, el “alumno”, reforzado muy expresivamente con el término “absorbiendo”, en metáfora de sí mismo como expresión de pasividad; frente a su postura activa, que implica ejercitar el papel de alumno como observador crítico (“he estado más atenta al proceso”, “tienes que ver”). Esta segunda actitud le resulta motivadora (“muy interesante”).

En el marco conceptual de esta metáfora del alumno como analista crítico, otras alumnas se refieren a la metarreflexión como herramienta que potencia su responsabilidad en relación con la gestión de su aprendizaje en estos términos:

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.

Es decir, la atención prestada a su propio aprendizaje es vinculada por esta alumna, Élodie, con el desarrollo de su conocimiento como aprendiente de L2 (“lo que es realmente imprescindible para el aprendizaje de este idioma”) y percibe que la reflexión es una herramienta que fomenta su responsabilidad en la gestión del proceso de aprendizaje (“he tomado parte al desarrollo de las

clases”). La valoración que hace del proceso es un estímulo para su motivación (“Ha sido positivo”).

Otros alumnos perciben el proceso reflexivo como herramienta que les evoca, les hace tomar conciencia o activar sus convicciones de que los papeles de profesor y alumno se pueden distribuir de manera más equitativa. Al confrontar la experiencia nueva con pasadas experiencias, una alumna, Alice, expresa sus creencias sobre el papel del profesor en experiencias previas a través de una metáfora con la que describe su percepción de las relaciones desiguales y la falta de comunicación entre alumno y profesor: el profesor es “rey” y el alumno “discípulo”:

...y se me lo había un poco olvidado de lo que las cosas pueden pasar distinto, de manera diferente y ahora en el curso sí, que no tenemos que sólo oír, escribir y ya está, no, que el profe no es el rey en su aula y ya está y los alumnos tienen que ser los discípulos, no, que hay que tener un real intercambio, sí...

Mientras que “el rey en su aula” sugiere los atributos de todo poderoso y arrogante, un rey absoluto –el aula es su reino-, que subordina a sus súbditos como “discípulos”, la imagen del discípulo que sólo escucha y escribe (“sólo oír y escribir”) remite el pensamiento de los alumnos a una posición de sumisión del alumno, de subordinación. Por contra, los alumnos valoran que haya interacción entre las perspectivas de alumno y profesor: “un real intercambio”.

La alternativa al anterior marco conceptual la representa una metáfora en la que el alumno adopta un papel activo, tiene voz propia, y el profesor comparte funciones con el grupo. En la siguiente intervención, la misma alumna explica qué entiende por “un intercambio real” entre alumnos y profesor:

...y lo que me ha hecho mucho placer fue el día antes de los exámenes [...] y que los alumnos han dicho, Claude, me parece, la francesa, ha dicho que quería hacer los exámenes de manera distinta o no sé qué... hemos hablado de los exámenes y de cómo iban a pasar [...] y tú nos has oído y has tenido en cuenta lo que hemos dicho y es algo que nunca he visto, porque 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, que seamos del mismo nivel ((expresa con sus manos en este momento un gesto de "nivelación")) y no el profe y los alumnos... ((expresa con sus manos en este momento un gesto de "desnivel"))...

En esta nueva metáfora los alumnos no son "discípulos", sino que se expresan, tienen su propia voz ("los alumnos han dicho"), perciben en el profesor una actitud de auténtica escucha ("estás a nuestra escucha"), que altera el plan del curso ("has tenido en cuenta lo que hemos dicho") y establecen con él (en este caso, con la profesora-investigadora) relaciones de proximidad (los alumnos se perciben "del mismo nivel"). Entre las perspectivas de alumno y profesor hay "intercambio", interacción.

En relación con su motivación, podemos afirmar que estas nuevas relaciones alumno-profesor son fuente y fomento de su motivación: "y lo que me ha hecho mucho placer", son las palabras con las que la alumna introduce la anterior intervención.

Las metáforas de los aprendientes aportan información muy valiosa en relación con sus creencias, tal como indicamos más arriba, y en relación con el origen cultural de estas mismas creencias (Kramsch, 2003). Así, mediante la metáfora del profesor a la que los alumnos aplican como punto de referencia el término "rey", en relación con experiencias previas, manifiestan su creencia en que la actitud del docente que centraliza en él la autoridad no es adecuada para gestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje de L2, a la vez que expresan la base cultural de una creencia que tiene su arraigo en un

entorno social que considera inaceptables las formas de gobierno autocráticas.

En relación con la experiencia inmediata, la experiencia investigada, los alumnos recurren a la metáfora que describe el papel del profesor como "camarada", amigo, compañero, y el del alumno como "[más que] estudiante". Una vez más atribuyen a la actitud reflexiva ejercida a través del diario de aprendizaje esta nueva relación alumno-profesor, una relación de cercanía:

...{aquí} es como una situación de camaradería [...] 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 [...]

Establecer con el profesor relaciones de proximidad, en palabras de Marina, de "camaradería", que los alumnos atribuyen al ejercicio reflexivo ("el diario"), es una novedad para ellos ("es nuevo") y una de las aportaciones del profesor que más valoran para crear en el aula una atmósfera distendida: que Marina percibe relajada, libre de ansiedad (puede "hablar tranquilamente", "sin problemas"); y para estimular su motivación: "...y es mejor". Esta "nueva" relación potencia su papel activo como alumna (es "algo más que estudiante") y por tanto, su autonomía.

En la metáfora de su experiencia previa, los alumnos perciben las relaciones desiguales entre alumno y profesor (*{relación} "profesor-estudiante, estudiante nada más"*). A través de esta metáfora, los alumnos expresan sus creencias sobre el papel tradicionalmente pasivo atribuido al alumno al convertir el término "estudiante" en metáfora de sí mismo y expresión de una actitud pasiva del alumno, mientras que en relación con su proceso de aprendizaje en el curso

de L2 definen este papel, inductivamente, como “ser algo más” que un estudiante.

En relación con la experiencia inmediata, con la metáfora del profesor como “camarada”, los alumnos adoptan un punto de referencia, la camaradería, con el que expresan su creencia en que la actitud de proximidad del profesor es adecuada para gestionar los procesos de clase, y en relación con la fuente que inspira sus creencias culturales, la imagen remite a un entorno de socialización de los alumnos que valora las relaciones igualitarias.

Veamos un testimonio muy gráfico de cómo estos mismos alumnos describen contextualmente a través de sus metáforas estos papeles de alumno y profesor, es decir, describen lo que alumnos y profesores hacemos en clase, según remitan su pensamiento a su experiencia previa o a su experiencia inmediata. En relación con la experiencia previa, la metáfora de los alumnos describe el papel de un profesor que monopoliza el discurso de la clase:

...sólo la profesora hablaba y nosotros teníamos que contestar o hacer un ejercicio, hacer el dictado o algo así...

En relación con la experiencia nueva, el discurso de la clase integra las voces de alumnos y profesor:

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.

Es decir, en la metáfora de su experiencia previa el discurso del profesor monopoliza el acto docente (“profesora hablaba” frente a “nosotros...contestar”). Es el escenario de la clase centrada en la lengua. En cambio, los alumnos sitúan los papeles de profesor y alumno en relación con la experiencia nueva en el entorno de la

clase que tiene en cuenta los intereses del alumno y del grupo (“tuvo viva nuestra atención”, “nos hizo hablar mucho”). En relación con la motivación de los alumnos, en la segunda metáfora, el aula centrada en el grupo, los alumnos perciben la experiencia de interacción y disfrute en torno a la tarea (retomamos expresiones del texto como: “no nos ha aburrido”, “nos hizo hablar”, “haciendonos divertir”).

El pensamiento de los alumnos establece vínculos, por tanto, entre su actitud reflexiva, su postura activa y su motivación: la metarreflexión les hace reconsiderar su propio papel, que en la experiencia nueva puede ser ejercido activamente, y las relaciones de proximidad entre alumnos y profesor, potenciadas por esta redistribución de papeles, crea una atmósfera libre de ansiedad, distendida.

Resumimos en la siguiente tabla la información que los alumnos nos aportan sobre sus creencias respecto a su propio papel y al papel del profesor. La columna de la izquierda sintetiza este pensamiento de los alumnos en relación con experiencias previas de aprendizaje de la L2, a través de metáforas que describen la centralidad del acto docente. En la columna de la derecha, se sintetiza este pensamiento en relación con la experiencia investigada, a través de metáforas que describen la clase orientada a los intereses de los alumnos.

OTRAS EXPERIENCIAS	EXPERIENCIA INMEDIATA
<p data-bbox="232 225 519 248">APRENDIZAJE "AUTOMÁTICO"</p> <ul data-bbox="163 284 573 608" style="list-style-type: none"> - autoridad centrada en la docencia - metáforas: profesor como <i>rey, padre, dios</i>; alumno como <i>discípulo, súbdito, estudiante nada más</i>. - relaciones asimétricas: profesor – estudiante ↓ percepción de subordinación 	<p data-bbox="730 225 965 248">APRENDIZAJE REFLEXIVO</p> <ul data-bbox="618 284 1059 608" style="list-style-type: none"> - docencia centrada en alumno y grupo - metáforas: profesor como <i>compañero, camarada</i>, alumno como <i>observador crítico</i> [más que] <i>estudiante</i>. - relaciones de proximidad: camaradería ↓ percepción de motivación y autonomía

Los alumnos dan mucha importancia a la percepción de una atmósfera afectiva propicia. La metáfora de la experiencia nueva vincula la reconsideración de las relaciones profesor-alumno, su postura activa, con la percepción de una atmósfera afectiva favorable. Al describir sus sentimientos dominantes respecto a la clase de L2, una alumna se expresa en estos términos:

...voy a recordar de estas clases mucho trabajo y un clima afectivo y de amistad muy importante entre los alumnos y el profesor [...] es más una relación familiar que una relación de profesora a estudiantes [...] no sé, es que no sé como explicar, pero muy buena la sensación, muy muy buena...

Una vez más, para explicar la relación afectiva entre alumnos y profesor, la alumna, Claude, contrapone las características que tradicionalmente definen la relación entre alumno y profesor, "profesora a estudiantes", con la metáfora en la que entre alumnos y profesor se establece una relación de cercanía o proximidad ("una relación familiar"). En esta metáfora los alumnos experimentan en el aula "muy buenas sensaciones".

Para los alumnos, este proceso de aprendizaje que describen en relación con la experiencia nueva, el curso de E/L2, no es algo habitual, o normal, por el contrario, ellos consideran que se trata de "Una experiencia extraordinaria".

"UNA EXPERIENCIA EXTRAORDINARIA"

¿Qué hace esta experiencia de aprendizaje "extraordinaria"? Para los alumnos lo que hace memorable su experiencia de aprendizaje, intrínsecamente motivadora, es la combinación de una metodología apropiada, una atmósfera afectiva propicia y la actitud reflexiva, tal como expresa una alumna en el siguiente texto:

Para empezar, quería decir que lo que me ocurrió este semestre en la clase de español fue una experiencia extraordinaria porque dediqué 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), pero también porque después de cada clase he tomado el tiempo de pensar y criticar (en el sentido positivo y negativo) cada una de mis acciones o de las demás.

Esta alumna seguía clases de Derecho, con una gran carga lectiva, para ella español/L2 era una asignatura optativa, de libre elección. Esto explica, al menos en parte, que considere "una experiencia extraordinaria" dedicar "mucho tiempo" a esta asignatura y hacerlo por razones internamente motivadas, "por placer", y no por exigencias académicas, "por obligación".

Los alumnos, por tanto, perciben integradamente en su proceso de aprendizaje su experiencia de motivación intrínseca ("no por obligación"), la eficacia técnica ("la variedad de los soportes",

“temas”), la comunicación afectiva (a la que se refieren como “clima afectivo”) y su postura reflexiva (“pensar y criticar”).

A MODO DE CONCLUSIÓN

El pensamiento de los alumnos establece vínculos, por tanto, entre su actitud reflexiva, su postura activa y su motivación: la metarreflexión les hace reconsiderar su propio papel, que en la experiencia nueva puede ser ejercido activamente, y las relaciones de proximidad entre alumnos y profesor, potenciadas por esta redistribución de papeles, crea una atmósfera libre de ansiedad, distendida.

El pensamiento de los estudiantes de programas internacionales que aprenden español/L2 manifiesta que la diversidad de aspectos personales y contextuales que lo constituyen filtra sus percepciones en relación con su proceso de aprendizaje, en relación con cómo se aprende mejor la L2 y con cuáles son los papeles de alumno y profesor. Y en la clase de lengua, estos aspectos cobran expresión a través de la actividad reflexiva que llevan a cabo estos mismos alumnos, primera herramienta y primer eje al que los propios alumnos atribuyen su fuerza para ejercer activamente su papel, o para afirmar su voz, y se expanden en la interacción con su percepción de una atmósfera afectiva positiva y motivadora, segunda “herramienta” (en terminología que comparte Dornyei, 2001) y segundo eje que refuerza su papel activo, potenciado por el eje anterior.

Los alumnos han llevado 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 el aprendizaje de la L2 y, de forma específica, 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, los alumnos transforman sus marcos de referencia respecto a cómo se aprende mejor una L2 y respecto a los papeles de alumno y profesor (Boyd, Fales 1983; Kohonen, 2001). Los alumnos generan, por consiguiente, un modelo de aprendizaje situado y transformativo que los abre a la reflexión crítica sobre sus propias concepciones como aprendientes, refuerza su propia voz, ayudándoles a reconocer cómo aprenden mejor y a hacerse responsables de su aprendizaje (Kohonen, 1992a).

Los procesos que desarrollan la fuerza del alumno en la clase de L2 se asientan en su capacidad para volver la mirada hacia su propio aprendizaje y darle así sentido. En palabras de Bruner (1997), estamos ante un “alumno pensador”, que en interacción con un entorno afectivo propicio, de apoyo no de control, desarrolla su capacidad de saber aprender (y adaptarse a la situación), su motivación intrínseca y su autonomía. A este alumno le corresponde un profesor reflexivo, autónomo, mediador.

BIBLIOGRAFÍA

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, 209-228.

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.

- Benson, P. 2007. Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching* 40: 21-40.
- Blewitt, J. 2006. *The ecology of learning. Sustainability, lifelong learning and everyday life*, London: Earthscan.
- Block, D. 1990. Students and teachers metaphors for language learning. En *Actas Novenes Jornades Pedagogiques de l'Ensenyament d'Anglès*, Barcelona: IC-UAB, 30-40.
- Boyd, E., Fales, A. W. 1983. Reflective learning: key to learning from experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 23/2: 99-117.
- Breen, M. P. (ed.). 2001. *Learner contributions to language learning: new directions in research*. Harlow: Longman/Pearson Education Ltd.
- Breen, M. P. 1986. The social context for language learning –a neglected situation? *Studies in Second Language Acquisition*, 7/2: 135-158.
- 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).
- Cameron, L., Low, G. (eds.). 1999. *Researching and applying metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Colás Bravo, P., Buendía Eisman, L. 1994. *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar. Segunda edición.
- Coleman, H. 1996. *Society and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Grupo Anaya.
- 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, 54-65.
- Cortazzi, M., Jin, L. (1999). Bridges to learning. Metaphors of teaching, learning and language. En Cameron, L., Low, G. (eds.), *Researching and applying metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press, 149-176
- Cotterall, S., Murray, G. 2009. Enhancing metacognitive knowledge. Structure, affordances and self. *System* 37: 34-45.
- Díaz, J., Llobera, M. 2008. Aprendizaje social y formal en la narrativa de una estudiante de español/lengua extranjera (E/LE). En Camps, A., Milian, M. (coords.), *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*. Red de investigación LLERA. Barcelona: Graò, 211-225.
- Díaz Martínez, J. 2008. *Pensamiento de estudiantes universitarios de programas internacionales sobre su proceso de aprendizaje de español como segunda lengua*. Tesis doctoral dirigida por el doctor

Miquel Llobera i Cànaves. Departamento de Lengua y Lingüística. Universidad de Deusto. En Teseo, <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=10611>

Dickinson, L. 1995. Autonomy and motivation: a literature review. *System* 23/2: 165-174.

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, 27-50.

Dörnyei, Z. 2001. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dufva, H. 2003. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. En Kalaja, P., Ferreira Barcelos, A. M. (eds.), *Beliefs about SLA: new research approaches*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 131-151.

Flavell, J.H. 1979. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34: 906-911.

Geertz, C. 1987. La interpretación de las culturas. Gedisa: Barcelona. (Traducción de A. L. Bixio. 1ª ed. 1973. *The interpretation of cultures: selected essays*. New York: Basic Books).

Holec, H. 1979. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg: Conseil de l'Europe/ Projet langues vivantes.

Holec, H. 1980. Learner-centered communicative language teaching: needs analysis revisited. *Studies in Second Language Acquisition*, 3/1: 26-33.

Jarvis, P. et alii. 2003. Types of learning. En Jarvis, P. et alii. (eds.), *The theory & practice of learning*, London: Kogan Page, 68-75. Questia online library, <http://www.questia.com/read/108575837?title=The%20Theory%20%26%20Practice%20of%20Learning>. (Consulta, 30-4-07)

Kalaja, P. 2003. Research on students' beliefs about SLA within a discursive approach. En Kalaja, P., Ferreira Barcelos, A. M. (eds.), *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 87-108.

Kalaja, P., Ferreira Barcelos, A. M. (eds.). 2003. *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Knowles, M. S. 1980. *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Tercera impresión, revisada y actualizada. Chicago: Follett Publishing Company.

Kohonen, V. 1988. Evaluation in relation to communicative language teaching. En Kohonen, V. et alii., *Evaluation and testing in the learning and teaching of languages for communication*. Introducción por J. Trim. Strasbourg: Council of Europe, 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, 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, 14-39.

- Kohonen, V. 2001. *Experiential learning in foreign language education*. Harlow: Longman / Pearson Education Ltd.
- Kohonen, V. et alii. 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.
- Kramsch, C. 1983. Culture and constructs: communicating attitudes and values in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 16/6: 437-448.
- Kramsch, C. 2003. Metaphor and the subjective construction of beliefs. En Kalaja, P., Ferreira Barcelos, A. M. (eds.), *Beliefs about SLA: new research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 109-128.
- Lantolf, J. (ed.). 2000. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- 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 : 99-122.
- 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*. Harlow: Longman/Pearson Education Ltd., 12-24.
- LeCompte, M.D. et alii. (eds.). 1992. *The handbook of qualitative research in education*. San Diego: Academic Press Inc, 337-404.
- 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, 369-381.
- Llobera, M. 1990. Reconsideración del discurso interactivo en la clase de L2 o LE. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8: 91-98.
- Llobera, M. 1995. 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, 17-38.
- Llobera, M. 1996. Discourse and foreign language teaching methodology. En McLaren, N., Madrid, D. (eds.), *A handbook for TEFL*. Alcoy: Marfil, 375-393.
- Llobera, M. 1999. La formación del profesorado de lenguas: Nuevas perspectivas. En Zanón, J. (coord.), *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen, 101-119.
- Martín Peris, E. 1998. 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, 87-100. http://www.upf.edu/pdi/df/ernesto.martin/archivos/articulos/profesor_lenguas_extranjeras.pdf, 1-13. (Consulta, 8-10-06)
- McLaren, N., Madrid, D. (eds.). 1999. *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.
- Mendoza Fillola, A. (ed.). 1998. *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE/HORSORI. http://www.upf.edu/pdi/df/ernesto.martin/archivos/articulos/profesor_lenguas_extranjeras.pdf.
- Mercer, S. 2011. Language learner self-concept: Complexity, continuity and change, *System*, 39: 335-346.
- Murray et alii. (eds). 2011. *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Nort, B. (ed.). 1992. *Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation, certification*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Nunan, D. (ed.). 1992. *Collaborative language learning and teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. 1988. *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R.L. (ed.). 1996. When emotion meets (meta)cognition in language learning histories. *International Journal of Educational Research*, 23/7: 581-594.
- 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., 86-111.
- 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.
- Peng, J-E. 2011. Changes in language learning beliefs during a transition to tertiary study: The mediation of classroom affordances. *System*, 39: 314-324.
- 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.
- 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. <http://www.tesisenred.net/handle/10803/1285> (Consulta: 31-5-11)
- Riley, P. 1997. 'BATS' and 'BALLS': beliefs about talk and beliefs about language learning. *Mélanges CRAPEL*, 23 (1er trimestre):125-153.
- Tudor, I. 2001. *The dynamics of the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tudor, I. 1996. *Learner-centredness as language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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: 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, 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, 113-128.

Watson-Gegeo, K. A. 1988. Ethnography in ESL: defining the essentials. *TESOL Quarterly*, 22/4: 575-592.

Wenden, A. L. 1986. Helping language learners think about learning. *ELT Journal*, 40/1: 3-12.

Wenden, A. L. 1991. *Learner strategies for learner autonomy: Planning and implementing learner training for language learners*. Hertfordshire: Prentice Hall.

Wenden, A. L. 1999. An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: beyond the basis. *System*, 27/4: 435-441.

Wenden, A. L. 2002. Learner development in language learning. *Applied Linguistics*, 23/1: 32-55.

Wenden, A. L. 1995. Learner training in context: a knowledge-based approach. *System*, 23/2: 183-194.

Wenden, A. L. 1998. Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics* 19/4: 515-537.

Williams, M, 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.

Woods, P. 1992. Symbolic interactionism: theory and method. En LeCompte, M.D. et alii. (eds.), *The handbook of qualitative research in education*. San Diego: Academic Press Inc, 337-404.

Yang, J-S, Kim, T-Y. 2011. Sociocultural analysis of second language learner beliefs: A qualitative case study of two study-abroad ESL learners. *System*, 39: 325-334.

Zanón, J. (coord.). 1999. *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

FECHA DE ENVÍO: 16 DE JULIO DE 2011