

MACÍAS GARÍA, ANA MARÍA

UNIVERSIDAD DE AALBORG, DINAMARCA

AUTOORGANIZACIÓN Y ADAPTACIÓN DE LAS CREENCIAS SOBRE EL APRENDIZAJE DE ELE: UN ENFOQUE ECOLÓGICO

BIODATA

Ana María Macías García (anamm@cgs.aau.dk) es profesora adjunta e investigadora en el departamento de Cultura, Comunicación y Globalización de la Universidad de Aalborg en Dinamarca. Imparte cursos de lengua española, metodología de proyectos, didáctica de lengua extranjera y comunicación intercultural en la sección de Lenguas y Estudios Internacionales de la misma universidad. Su área de investigación principal se centra actualmente en las diferencias individuales en el aprendizaje y desarrollo lingüístico del español como lengua extranjera desde el enfoque ecológico de los sistemas complejos.

RESUMEN

El dinamismo de las creencias que se trasladan, producen y actúan en el contexto de aprendizaje de lengua extranjera puede ser examinado desde la perspectiva de las relaciones entre sus componentes. Estas relaciones se manifiestan a través de la adaptación y reorganización de tanto recursos internos como externos al estudiante, los cuales posibilitan un cambio y una respuesta puntuales que se ajustan a las características concretas del sistema en un momento específico. Este artículo presenta un estudio longitudinal de nueve meses durante los cuales se realizó el seguimiento de cuatro estudiantes con el objetivo de alcanzar una comprensión más profunda sobre la naturaleza compleja y dinámica de las creencias sobre el aprendizaje de español como lengua extranjera. Mediante la obtención de metáforas conceptuales relativas al proceso de aprendizaje y de entrevistas con un grupo de estudiantes universitarios daneses, hemos podido acceder a resultados que nos permiten concebir las creencias como un entramado de representaciones coadaptables, situacionales, autoorganizadas por naturaleza, ancladas y articuladas en un contexto particular.

PALABRAS CLAVE: auto-organización, complejidad, metáfora, adaptación, atractor.

BELIEFS SELF-ORGANIZING AND ADAPTING CHARACTERISTICS IN THE CONTEXT OF SPANISH AS FOREIGN LANGUAGE: AN ECOLOGICAL EXPLORATION

The dynamism of the beliefs that are produced and found in the context of foreign language learning can be examined from the perspective of the relationships between its components. These relationships manifest through the adaptation and reorganization of both internal and external resources to the student, which allow for a specific change and response that fit the particular characteristics of the system at a specific time. This paper describes a nine-month longitudinal study in which four university students were

monitored aiming to gain a deeper understanding of the complex and dynamic nature of beliefs about learning Spanish as a foreign language. By eliciting conceptual metaphors regarding the learning process as well as interviews with a group of Danish university students, we have been able to access results that allow us to conceive of beliefs as a network of co-adaptable, situational and self-organized representations, which are anchored and articulated in a particular context.

KEY WORDS: Self-organizing, complexity, metaphor, adaptation, attractor.

INTRODUCCIÓN

En las últimas dos décadas, el campo de la enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera ha experimentado variaciones considerables, motivadas en parte por un cambio de paradigma que propone al estudiante como agente social, figura central y actor dinámico en el aprendizaje. Los docentes han cedido parte de su papel directivo al alumnado y es ahora el estudiante el que tiene posibilidad de codirigir su propio aprendizaje. El estudiante tiene también la oportunidad de actuar en contextos de interacción diversos, siendo precisamente la contextualización la pieza central que determina que los elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje se articulen en torno a su capacidad de adaptación.

En nuestra opinión, los sistemas de creencias de los estudiantes pueden ser considerados como sistemas complejos y dinámicos que muestran y subrayan algunos de sus principales fundamentos: su capacidad de adaptación y auto-organización para crear una estabilidad dinámica estacionaria en un momento preciso.

En este trabajo recogemos, categorizamos y analizamos las metáforas conceptuales que hemos obtenido sobre el aprendizaje de español como lengua extranjera, intentando de esta manera posibilitar un proceso reflexivo tanto para el estudiante como para la investigadora. Mediante la articulación de las metáforas conceptuales buscamos, por una parte, dar al estudiante la posibilidad de atribuir sentido a sus

experiencias particulares sobre el aprendizaje como fenómeno abstracto y, paralelamente, pretendemos observar la ductilidad de las creencias a lo largo del periodo estudiado y examinar cómo estas están insertas en un entramado que se expresa mediante una negociación contextualizada, continua y emergente entre el sujeto y su contexto. Esta negociación implica la creación y desarrollo de nuevas estructuras dinámicas que intentan dar sentido a las experiencias vinculadas a los estudiantes en un entorno personal y social concreto dentro de un marco común de estudios reglado. Tomando en consideración los resultados obtenidos, este trabajo presenta una nueva definición del concepto creencia vista desde la perspectiva de los sistemas complejos y dinámicos.

CREENCIAS SOBRE EL APRENDIZAJE DE LENGUA EXTRANJERA: TRES APROXIMACIONES

Los estudios e investigaciones sobre el papel que las percepciones y creencias ejercen en el aprendizaje han abierto, según Thomas y Harri-Augstein (1983: 338), una nueva y compleja dimensión en la que mitos, creencias y supersticiones son revelados mediante los pensamientos y sentimientos de los sujetos que experimentan el proceso de aprendizaje. Las aportaciones de estudios sobre el tema subrayan que las creencias sobre la capacidad y proceso de aprendizaje son centrales a la hora de comprender el desempeño del

aprendizaje individual y además contribuyen a explicar la naturaleza de las diferencias individuales mejor que medidas psicométricas de inteligencia o aptitud. Por otra parte, las creencias se nos presentan como un interesantísimo material que nos da acceso a un marco de conocimiento acerca de cómo los aprendientes se autoconceptualizan como tales (Bernat, 2008: 8).

Las creencias llevan siendo foco de atención dentro del campo de la lingüística aplicada desde la década de los años setenta. En el área de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, el interés se centró en encontrar las causas que conducen a que algunos aprendientes tengan más éxito en el aprendizaje de lengua que otros (Kalaja *et al.*, 2015: 9). Algunos autores sugieren que las creencias juegan un papel decididamente importante en la experiencia del aprendizaje de lenguas e incluso pueden tener un papel directivo que influye en los resultados del aprendizaje (Ehrman *et al.*, 2003). Bernat (2008: 9) señala a su vez que los estudiantes exitosos de lengua extranjera muestran y desarrollan un conocimiento evidente acerca de sus creencias, su capacidad de aprendizaje y el uso de acciones específicas, comportamientos y técnicas de aprendizaje tanto dentro como fuera del aula.

Intentar dar una definición unívoca del concepto presenta dificultades, pero independientemente de la complejidad que entraña el término, lo interesante es constatar el reconocimiento del fenómeno en sí. La diversidad de definiciones subraya su naturaleza compleja, polifacética (Bernat, 2008: 9, Peng, 2011: 315) y no organizada (Pajares, 1992: 307) y nos remonta a las diferentes perspectivas teóricas desde las cuales se ofrecen definiciones sobre el concepto.

En los años ochenta, vieron luz una serie de estudios empíricos llevados a cabo por Horwitz (1987) y Wenden (1986a, 1986b, 1987) entre otros autores. Es en esta década principalmente en la que se llevan a cabo estudios de carácter normativo (Barcelos, 2006: 11). Según esta aproximación, las creencias se definen como ideas u opiniones de los aprendientes sobre ciertos aspectos de la adquisición de segundas lenguas (Horwitz, 1987: 119-120). Según Wenden (1986b) estas ideas se originan a través de experiencias tanto propias como ajenas acerca de la materia en cuestión. Las creencias se caracterizan por su naturaleza estable, falible y declarativa a cuyo estudio se puede acceder mediante métodos indirectos como entrevistas y cuestionarios cerrados (Wenden, 1987: 112; Barcelos, 2006: 11; Kalaja *et al.* 2015: 9). Horwitz (1987: 126 y 1988: 119) apunta que, desde esta aproximación, el término creencia es sinónimo de nociones preconcebidas, mitos o ideas equivocadas (Wenden, 1986a). Horwitz (1999) diseñó el cuestionario BALLI (*Beliefs about Language Learning Inventory*) que es, hasta la fecha, uno de los métodos más usados para la recogida de datos. Una de las ventajas del cuestionario es su facilidad de procesamiento, pero su uso restringe la emergencia de otro tipo de creencias no presentes en el cuestionario que podrían resultar relevantes y significativas.

Los años noventa trajeron consigo algunos cambios en este campo. Las creencias se consideraban como una parte del conocimiento metacognitivo (Wenden, 1987: 163; 1998: 517; 1998: 436; Victori y Lockhart, 1995: 224), epistemologías personales (Benson y Lor, 1999: 464), ideas populares sobre el aprendizaje (Miller y Ginsberg, 1995: 294) y se definían como “verdades individuales, subjetivas e idiosincráticas, a menudo relacionadas con valoraciones personales y caracterizadas por un compromiso no presente en el conocimiento” (Wenden, 1998: 517, traducción propia). De este modo se podía diferenciar entre creencias y conocimiento metacognitivo, distinción

de la que carecía la perspectiva normativa (Barcelos, 2006: 16). El supuesto subyacente era que las creencias dan forma a teorías en acción que permiten que el aprendiente reflexione sobre lo que hace y desarrolle a su vez su potencial de aprendizaje (Wenden, 1987: 112). Las creencias actúan como una especie de lógica que determina de forma consciente o inconsciente las estrategias de aprendizaje. La recogida de datos en estudios de este tipo se suele realizar mediante entrevistas. Kalaja (1995) y Barcelos (2006) apuntan varias desventajas y críticas a esta aproximación, señalando que los estudios dentro de este enfoque no llegan a explicar la función de las creencias en los contextos específicos de los estudiantes.

Las corrientes tradicionales dentro del estudio de las creencias han dado lugar a otras aproximaciones que ponen énfasis especial en el papel del aprendiente en cuanto a ser social que interactúa y procede en un medio concreto. La consideración de aspectos idiosincráticos del estudiante, el proceso de aprendizaje y los contextos están repletos de experiencias positivas y negativas y significaciones personales (Kalaja & Barcelos, 2013). Las investigaciones que siguen esta aproximación de carácter más contextual coinciden en observar las creencias como construcciones sociales que pueden ser fijas e invariables o dinámicas y emergentes, ocasionadas, compartidas, determinadas, ligadas e integradas en el tiempo y contexto específico en el que se producen y que facilitan la reflexión sobre el aprendizaje y la enseñanza de lengua a través de las experiencias propias o ajenas (Kalaja *et al.*, 2015: 10). La recogida de datos se puede realizar mediante narrativas orales, escritas o visuales, interacciones directas o mediadas con los estudiantes, entrevistas, diarios, observaciones etnográficas durante las clases, análisis del discurso y uso de metáforas (Barcelos, 2006: 26; Kalaja *et al.* 2015: 10-11; Baş, M y Gezegin, B. 2015; Sykes, J. 2011).

EL ENFOQUE ECOLÓGICO: LOS SISTEMAS COMPLEJOS Y EL APRENDIZAJE DE LENGUA EXTRANJERA

En 1982, Holliday y Cooke publicaron un artículo en el que presentaron una reinterpretación del currículo comunicativo incorporando una perspectiva procesual. Para estos autores, el entorno dinámico inmediato y las prácticas a este adscritas interactúan con las expectativas y hábitos de los sujetos, lo cual significa que es importante tener en cuenta la singularidad del ecosistema en el que se va a trabajar (Holliday y Cooke, 1982: 126). El trabajo de estos autores aborda la problemática de cómo concebir, planear y originar una enseñanza que, nótese la metáfora, se arraigue, tome base, crezca, dé frutos y se transmita en un entorno específico (Holliday y Cooke, 1982: 124). Estos autores toman el relevo de Breen y Candlin (1980) en considerar el diseño de programas y su puesta en marcha como una interacción dinámica y recurrente de negociaciones que implica elementos tales como el propósito de los programas de enseñanza, los métodos a emplear y la evaluación dentro del entorno. Estos autores coinciden en señalar el entorno como ecosistema en el que todos los elementos compiten entre sí y, a su vez, son interdependientes y necesarios para la supervivencia del sistema. En su opinión, el estudio del ecosistema educacional supone comprender la cultura de aprendizaje concreta, el tratamiento o gestión de los procesos comprendidos en el ecosistema y el funcionamiento de la infraestructura. Todos estos elementos han de ser considerados como características idiosincráticas de un contexto concreto con las que el ecosistema ha de aprender a funcionar adaptándose y generando nuevos planteamientos (Holliday y Cooke, 1982: 33).

En 1997, Diane Larsen-Freeman publicó un artículo en la revista *Applied Linguistics* considerado por algunos (Kramsch, 2012) como

pionero y precursor de estudios posteriores sobre la teoría del caos y sistemas complejos y su utilización dentro del campo de la lingüística aplicada. Según Larsen-Freeman (1997), los sistemas complejos presentan un gran número de componentes y su comportamiento es producto de su interacción. De hecho, el resultado de un sistema complejo emerge de la interacción entre lo uno y lo múltiple y son estas interacciones las que dan lugar a las estructuras autoorganizadas, mutables e imprevisibles que puedan surgir en el futuro. El carácter abierto y situado de los sistemas revela su capacidad de emergencia a través de cambios en los componentes en un periodo determinado. La emergencia puede sobrevenir en cualquier nivel del sistema.

La novedad que aporta esta perspectiva de estudio es que ofrece una alternativa muy innovadora dentro del estudio de la adquisición de lenguas. La propuesta de Larsen-Freeman plantea una reacción a los modelos lineales de procesamiento de información y a las, en su opinión, explicaciones reduccionistas a los fenómenos y procesos de recepción, procesamiento y producción de lengua extranjera. Larsen-Freeman (1997) considera que hay muchas similitudes y paralelismos entre los sistemas no lineales y complejos observables en la naturaleza y los sistemas que surgen dentro de la adquisición de lenguas extranjeras. La autora (1997: 142) propone diez principios procedentes de la teoría de sistemas complejos y plantea su aplicación en el campo de la lingüística y del aprendizaje de lenguas. Estos principios reflejan características tales como dinamismo, complejidad, no linealidad, caos, imprevisibilidad, sensibilidad a condiciones iniciales, apertura, autoorganización, adaptabilidad y sensibilidad a observaciones o comentarios. A pesar de expresar algunas reservas, la autora considera que esta perspectiva tiene un gran potencial.

Asimismo, otros autores señalan que esta perspectiva puede contribuir a explicar de una manera más integrada y holística la adquisición de lenguas y potenciar que el aprendiente conozca y reconozca el anclaje físico de la naturaleza del aprendizaje -en inglés *embodiment*- (Kramsch, 2012: 16) y la naturaleza abierta tanto del proceso de aprendizaje (Kramsch 2009: 247, Osberg 2008: 146) como de los sistemas que lo componen. De Bot y Larsen-Freeman (2011) subrayan que los sistemas abiertos nunca son completamente adquiridos.

La publicación *Modern Language Journal* (2008, Volumen 92) dedicó un número especial íntegramente a la discusión de la naturaleza de la adquisición de la lengua desde la perspectiva dinámica de los sistemas complejos, también denominada *perspectiva ecológica*. El término *sistema* puede dar lugar a confusiones ya que implica la existencia de una entidad discreta, pero como señala Osberg (2008: 145) en el caso de los sistemas complejos no hay límites concretos ya que, los sistemas existen en tanto en cuanto existan los flujos que los alimentan, desapareciendo en ausencia de ellos. Larsen-Freeman y Cameron (2008: 26) nos ofrecen una definición amplia del concepto *sistema*, explicándolo como un conjunto de elementos que se relacionan y forman un todo orgánico en un momento concreto. Según de Bot y Larsen-Freeman (2011: 10), en los sistemas complejos todas las partes o subsistemas están conectados y cualquier cambio que se produzca en uno de los sistemas tendrá un impacto más o menos notable en los demás. La caracterización de los sistemas como complejos enfatiza, por lo tanto, la interconexión entre sus elementos componentes y significa, en este caso, considerarlos al *filo del caos* (Lewin, 1999: 10). Según de Bot *et al.* (2007), el término *caos* significa imprevisibilidad, aunque no necesariamente desorden. Definimos, pues, los sistemas complejos como la interacción entre las diferentes partes que los componen los sistemas, cuyo funcionamiento e

interacción nos explican cómo las partes que interactúan dan lugar al comportamiento del sistema colectivo o común y cómo el mismo sistema interactúa simultáneamente en su entorno particular (Larsen-Freeman y Cameron, 2008: 1).

Vemos, por tanto, que la teoría de sistemas complejos nace del deseo de articular conexiones e interdependencias entre el sujeto y las variables del medio y ver cómo tanto el sujeto como las variables forman un entramado indisoluble e intrínseco en cualquier tipo de desarrollo o cambio (Barron, 2006: 196). Esto significa que las características del medio son únicas y relativas a un momento dado en tiempo y espacio ya que estos factores juegan un papel importante en la cantidad y tipo de información que aprenden los sujetos así como en los efectos que estos factores producen en las interacciones con otros individuos en un contexto determinado. En este estudio definimos contexto como la interacción entre seres humanos y todo lo que es necesario para la vida (Barcelos, 2000: 9) y mantenemos que la lengua y el contexto presentan una relación recíproca aunque no simétrica (van Geert, 1993 en Feryok, 2010: 273). Esta relación está condicionada situacionalmente y tiene relaciones de interdependencia. En palabras de Bernat (2008: 11), el contexto define el lenguaje y al mismo tiempo es definido por él.

La perspectiva ecológica implica entonces el estudio de sistemas por naturaleza complejos y no lineales que contienen múltiples variables cuyo desarrollo, desenlace y resultado no son necesariamente previsible (Larsen Freeman, 1997, 2002, 2011; Kramsch, 2012; de Boot et al., 2007, 2013; Larsen-Freeman y de Bot., 2011). Halliday (2001) contempla esta aproximación como un desafío y llamada a un esfuerzo interdisciplinar, coincidiendo con Bernat (2008: 16) que considera esta perspectiva como una forma de recapacitar sobre el

proceso de adquisición del lenguaje y considerarlo como un proceso emergentista.

EL ENFOQUE ECOLÓGICO Y LAS CREENCIAS

Van Geert (2007: 47) y de Bot *et al.* (2013) coinciden en señalar que el enfoque ecológico es el futuro por excelencia en el estudio de la acción, cognición, conducta y lenguaje humanos. Según van Geert (2007), podemos acceder al estudio y aplicación de los sistemas complejos bien mediante modelos matemáticos o bien través de modelos que tratan de mostrar analogía o similitud entre la teoría de la complejidad y campos concretos. Larsen-Freeman y Cameron (2008) explican que es posible abordar la teoría de la complejidad dentro del campo de la lingüística aplicada de dos formas: o bien aceptando su valor como metáfora productiva (Kramsch, 2009: 247; Larsen-Freeman y Cameron, 2008: 11) o bien desarrollando un marco teórico específico al campo de la lingüística. A día de hoy, no hay una interpretación y aplicación unívoca de los sistemas complejos en la lingüística; no obstante, sí hay consenso en considerar la singularidad de esta perspectiva como un campo interdisciplinario de investigación cuyo potencial viene validado por las numerosas áreas en las que se utiliza -física, literatura, educación, etc.- y su aplicabilidad en un *todo polisistémico* en diferentes niveles -células, actividades sociales, desarrollo lingüístico, etc. (Larsen-Freeman, 2011: 67).

LA METÁFORA CONCEPTUAL COMO HERRAMIENTA PARA ESTUDIAR LAS CREENCIAS

En los años ochenta, la metáfora suscitó un gran interés en disciplinas como la psicología social y la psicolingüística, las cuales destacaban su importancia en el lenguaje y cognición humanos (Lakoff y Johnson 1980, Cameron y Low 1999). Siguiendo a Ibarretxe-Antuñano (2013:

248), el lenguaje participa de las demás capacidades cognitivas humanas y es motivado por nuestra experiencia física, concepto que Lakoff denomina corporeización (*embodiment*) y que Gibbs (2005: 3) define como esencial a la hora de estudiar el papel que desempeñan el cuerpo y la experiencia corpórea dentro de la cognición situacional.

Según la aproximación cognitivista, la metáfora es nuestro principal mecanismo de acceso al pensamiento y razonamiento abstracto.

Lakoff y Johnson (1980) definen la metáfora conceptual como la proyección de particularidades, correspondencias y propiedades entre un dominio fuente y un dominio meta, proponiendo que las relaciones entre dominios forman un razonamiento particular exclusivo a cada metáfora (Soriano, 2011; Alarcón *et al.* 2015). Lakoff (1992) propone que las generalizaciones que articulan y forman las expresiones metafóricas están en el pensamiento y son mapeos ontológicos que cruzan dominios conceptuales. Fisher (2013), basándose en Lakoff y Turner (1989), mantiene que a través de las metáforas conceptuales hacemos que los contextos en los que estamos y/o percibimos cobren sentido ya que los mapas mentales a través de los que razonamos y vivimos son almacenados como esquemas mentales que nos ayudan a construir la realidad. De esta misma manera entonces, las metáforas estructuran nuestro sistema de pensamiento y, paralelamente, también nuestro sistema de creencias (Fisher, 2013).

El estudio de creencias a través de metáforas es aceptado como una de las herramientas válidas para su investigación (Cameron, 1999; Cameron y Low, 1999; Ellis, 2001; Kramsch, 2003; Kalaja *et al.* 2008). Los métodos más habituales para la recopilación de metáforas se valen por regla general de dos enfoques contrastados: el procesamiento metafórico *-metaphoric processing-* y el

procesamiento de la metáfora *-processing metaphor-* (Kramsh, 2003). El procesamiento metafórico se lleva a cabo mediante la lectura metafórica de producciones espontáneas (Ellis, 2001; Kramsch, 2003; Cameron y Deignan, 2006) mientras que el segundo recurre a la obtención semiespontánea de la metáfora (Kramsch, 2003; Leavy *et al.* 2007; Alarcón *et al.* 2015). En el presente estudio, nos valemos de este último enfoque.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El presente trabajo se ha llevado a cabo gracias a la participación de cuatro estudiantes de Español y Estudios Internacionales de la Universidad de Aalborg (Spansk Sprog og Internationale Studier en danés), Dinamarca. La recogida de datos se realizó a lo largo de un año durante el cual cursaron los semestres quinto y sexto de su grado en español. Se eligieron precisamente estos semestres para la recogida de datos porque presentan unas características curriculares y contextuales bastante definidas y comunes a los estudiantes. Esta fase es crucial en sus estudios y en su desarrollo como aprendientes reflexivos puesto que han de demostrar capacidad de reconocer e identificar sus particularidades como estudiantes, considerar las experiencias y conocimiento adquirido y reflexionar posteriormente sobre la forma óptima de desarrollar dichas particularidades de manera que su aprendizaje cobre sentido a nivel personal y profesional a través de la elección de su máster. Centrándonos en los semestres considerados, el quinto semestre se caracteriza por ser un período de reincorporación al sistema reglado danés de enseñanza universitaria ya que el programa de estudios estipula, salvo en casos excepcionales, que todos los estudiantes pasen el cuarto semestre en una universidad hispanohablante. Los cuatro participantes acababan de volver de su estadía días antes de realizar la primera

entrevista. El sexto semestre es una etapa que viene acompañada, por regla general, de incertidumbre y cuestionamientos sobre qué máster elegir. El programa de Español y Estudios Internacionales no ofrece máster, pero sí posibilita a los estudiantes acceso a diferentes másteres, bien en la Universidad de Aalborg o en cualquier otro centro universitario nacional o internacional. La elección de realizar las entrevistas en estas fechas es, pues, intencionada y nos puede facilitar acceso a posibles observaciones de procesos sinérgicos y de co-adaptación de las creencias, como veremos más adelante en el análisis y posterior discusión.

Los cuatro estudiantes que han intervenido en este trabajo -tres mujeres y un hombre- pertenecen a la misma promoción de estudios y sus edades oscilan entre los veintidós y veinticuatro años. Los cuatro tienen danés como lengua materna y una de ellos es bilingüe, con danés y farsi como lenguas maternas. El acceso a los estudios de grado de Español y Estudios Internacionales requiere como mínimo un nivel de español B en el sistema danés, cuyo equivalente sería un A2 según el marco europeo. En el momento de realizar este estudio, el nivel de los participantes era de un B2-C1, según el MCER. Todos ellos expresaron por escrito intención consentida de participación en esta investigación. Tuvimos oportunidad de realizar tres entrevistas personales e individuales con cada estudiante en los meses de septiembre 2016 y enero y junio 2017, coincidiendo con su reentrada en el quinto semestre y comienzo y final del sexto semestre.

Antes de comenzar la primera entrevista y para evitar incertidumbre se informó a los participantes sobre las características del trabajo en el que iban a participar así como de aspectos prácticos, tales como tema y propósito -metáforas sobre el proceso personal de aprendizaje-, duración de la entrevista, soporte para la recogida de datos -grabación y/o transcripción-, lengua vehicular de la entrevista

-español o danés a elección del estudiante-, incidiendo también en el hecho de que ningún tipo de preparación era necesaria antes de las entrevistas. Siguiendo la teoría cognitiva sobre la metáfora, se subrayó de manera especial que en esta investigación las metáforas no se consideran una construcción exclusivamente estilística o una mera figura retórica sino que su valor reside en el hecho de que funcionan como vehículos que nos posibilitan estructurar nuestro pensamiento, percibir del mundo y pronunciarnos sobre ello. Según esta perspectiva, la metáfora conceptual se nos presenta como un mecanismo que nos posibilita el acceso al pensamiento y razonamiento abstracto.

En la recogida de datos se enfatizó que no existen metáforas mejores que otras, si bien es posible que algunas puedan parecernos más insólitas o inesperadas. Los estudiantes ya habían tenido ocasión de trabajar con metáforas conceptuales en algunas de las tareas que habíamos realizado con anterioridad en las unidades lectivas de español oral. A través de estas tareas, pudieron comprobar por sí mismos que la elaboración de metáforas comportaba cierto grado de dificultad para algunos de ellos, dificultad que no residía tanto en la lengua vehicular de las tareas sino en la elaboración de la metáfora. Gracias a las prácticas anteriores, esta dificultad no tuvo repercusión en las entrevistas.

En este trabajo decidimos usar el procesamiento de la metáfora para la recogida de datos ya que consideramos que al enfocar de manera expresa en las creencias podemos estar seguros de obtener y registrar metáforas relevantes y por tanto evitar problemas de identificación como puede llegar a ocurrir en las producciones espontáneas.

Para esta investigación en concreto, la obtención de metáforas se llevó a cabo mediante una instrucción sintáctica explícita que

propiciaba y dirigía a la consecución de un enunciado. Las respuestas de los estudiantes se valoraron como apropiadas y válidas siempre que los elementos formantes procedieran de dominios diferentes y tanto el dominio fuente como el dominio meta estuvieran presentes.

Una vez iniciada la entrevista, la investigadora pidió a los estudiantes que completaran el enunciado '*Aprender español es como..*' para de esta manera obtener las metáforas que nos permitieran tener acceso a información sobre sus creencias en torno al proceso de aprendizaje. A través de este enunciado se pretende que el aprendiente se observe a sí mismo y reflexione de alguna manera sobre el aprendizaje como actividad anclada en un momento y contexto determinados y particulares para cada estudiante. Las experiencias, emociones y estrategias ligadas al proceso se identifican durante la conversación inmediatamente posterior a cada entrevista cuyo propósito, además, es observar y reflexionar sobre las metáforas obtenidas. Las conversaciones permiten clarificar posibles malentendidos y facilitan a su vez la clasificación de las metáforas ya que da oportunidad a que el entrevistado profundice en sus respuestas o recapacite si fuera necesario.

La transcripción de los datos obtenidos se realizó respetando la lengua elegida por los estudiantes. Como dato curioso señalamos que todos eligieron español para la elaboración de las metáforas mientras que para las explicaciones posteriores alternaron entre las dos lenguas, por lo cual, algunas de las explicaciones han sido traducidas del danés. La clasificación de las metáforas se realizó teniendo en cuenta las metáforas mismas y las explicaciones de los estudiantes, lo cual nos permitió identificar y organizar segmentos que apuntan a un mismo tema. El proceso de identificación de las categorías de metáforas, su formulación y clasificación final fueron examinados también por un actor externo a este trabajo de

investigación. En la presentación de los resultados especificamos las metáforas y los autores de ellas con inicial y mes de producción.

En el apartado de resultados procederemos a señalar la clasificación y explicación de las metáforas conceptuales obtenidas y justificamos mediante ejemplos cómo estas metáforas refieren a estados y situaciones que los estudiantes evocan, identifican y expresan a través del mapeo de la experiencia física propia que puede ser experimentada o imaginada. Es importante señalar que el propósito de esta investigación no es imponer un marco teórico concreto para analizar los datos obtenidos. Será en la discusión posterior donde los resultados serán considerados dentro de la perspectiva del enfoque ecológico.

Presentamos la recopilación de las metáforas recogidas en la siguiente tabla en la que especificamos el mes de recogida de datos, los enunciados obtenidos y al final de cada uno de ellos la inicial del estudiante, seguida del mes y año. Después de los enunciados hemos incluido también parte de las explicaciones que mejor pueden ayudarnos a comprender y a buscar puntos atractores que expliquen los movimientos convergentes que vamos a observar.

SEPTIEMBRE 2016

- Una montaña muy alta que hay que subir, y se puede subir porque tengo el equipo necesario y creo que puedo usarlo. (*R.set. 16*)
- Un maratón, duro y muy largo. Es un recorrido muy largo y no sé dónde está el fin porque siempre va a haber algo que no sé o no comprendo. NO soy una computadora. Tengo que mantener el ritmo para llegar (poder seguir las clases, acabar el curso). (*C.set. 16*)
- Una relación amorosa de telenovela con sus momentos buenos y malos, lo odias y lo amas al mismo tiempo. Yo elegí español porque me gusta, también elegí a mi novio. Pero no siempre es fácil cuando estás día a día, pero hay algo que te hace seguir. (*L.set. 16*)

- Es como un viaje a través de un camino con subidas y bajadas, pero se puede avanzar y se ve muy bien cuando miras atrás y ves lo que has andado o ir por una carretera en obras y tener que parar cada poco porque hay otras cosas que pasan, pero se avanza poco a poco. (*M.set. 16*)

ENERO 2017

- Poder ver la cima de la montaña. Tengo parte del equipo pero me falta más cuerda para llegar. Sin cuerda no me atrevo a llegar más arriba, a avanzar, a probar cosas nuevas. (*R.en. 17*)
- La historia interminable, nunca acaba. A veces hay un Fújur¹ que te ayuda volar. (*C.en. 17*)
- Una historia de amor que se acerca a su fin: o prospera o se deja. (*L.en. 17*)
- Viajar en autobús con muchas paradas y cada vez suben más personas, falta el aire no puedo ver ventanas; no te puedes bajar porque hay que llegar al destino. (*M.en. 17*)

JUNIO 2017

- Comer un pastel y pensar que tiene pasas, pero cuando lo pruebas las pasas son trocitos de chocolate. Algo inesperado que te gusta y te sorprende. (*R.jun. 17*)
- Como jugar a las cartas. Hay combinaciones que al principio parecen ser ganadoras, pero después, según las cartas que tengan otros jugadores (el contexto) las cartas no son las mejores. Eso se aprende a aceptar. (*C.jun. 17*)
- Estar en el delta de un río, con diferentes vías. Tengo que dejar la seguridad del cauce (los estudios) y lanzarme al mar. Pienso que si no estuviera preparada no habría llegado al delta. (*L.jun. 17*)
- Como tener un estuche con capacidad para tener muchos colores y cada vez ir comprando más. Después las pinturas son más sofisticadas y puedo crear dibujos con muchas sombras. Saber qué pinturas usar en cada momento para crear el efecto que se busca y queda bonito. (*M.jun. 17*)

RESULTADOS

La variedad y complejidad de las metáforas elaboradas por los estudiantes a lo largo del periodo contemplado nos permiten observar las creencias obtenidas como construcciones coadaptadas, dinámicas y representacionales que emergen durante el proceso de aprendizaje en puntos específicos en el tiempo debido al impacto del contexto en el que se producen. A lo largo de la lectura de las metáforas obtenidas, podemos apreciar el anclaje físico de la naturaleza del aprendizaje percibido por los alumnos ya que lejos de concebir el aprendizaje de español como mera herramienta de comunicación o capacitación para su futuro laboral, los estudiantes conceptualizan el proceso a través de experiencias físicas que producen a su vez respuestas emocionales, reflexivas e incluso estéticas. La elección de los descriptores usados por los estudiantes nos muestra una colección de metáforas que están estrechamente vinculadas con respuestas físicas y sus correspondientes reacciones emocionales como, por ejemplo, miedo sorpresa, ansiedad, deleite, amor o gozo.

Los enunciados metafóricos en septiembre fueron recogidos pocas semanas después de su vuelta a la universidad tras su estancia en una universidad en Latinoamérica o España. Las metáforas producidas pueden ser agrupadas en una categoría general que se organiza en torno a dos categorías secundarias: Experiencias de desafío en espacios físicos adversos y facultad de maniobra para superar los obstáculos. Los estudiantes son conscientes de la dificultad que ofrece el aprendizaje en este momento en concreto, después de un semestre en el extranjero repleto de nuevas experiencias. Esa dificultad se verbaliza en términos de experiencia física en entornos

¹ Dragón volador en la novela *La historia interminable* de Michael Ende.

hostiles - *una montaña muy alta que hay que subir* (R. set. 16); *es como un viaje a través de un camino con subidas y bajadas o ir por una carretera en obras y tener que parar cada poco porque hay cosas que pasan* (M. set. 16)- y actividades físicas que presentan un reto prolongado y agotador - *un maratón muy duro y muy largo* (C. set. 16). Otra de las características que presentan las metáforas agrupadas en esta categoría es que el énfasis no solo reside en la apreciación de los obstáculos que condicionan el aprendizaje sino en las maniobras de escape que permiten superar las dificultades. A través de estas maniobras se puede apreciar que el estudiante ha desarrollado recursos reflexivos y de automotivación que le permiten seguir o retomar el aprendizaje. Los estudiantes demuestran reflexión sobre las estrategias metacognitivas que les permiten pensar sobre el proceso de aprendizaje mismo. Se puede observar que son conscientes de cómo aprenden y lo que pueden hacer o lo que debe ocurrir para potenciar el aprendizaje. Uno de los estudiantes señala tener la certeza de poseer el equipo necesario que le permite llegar a la cima, es decir, herramientas de organización, planificación y evaluación adecuadas, así como capacidad de uso de las mismas lo cual propicia la tarea y logro académicos - *se puede subir porque tengo los medios adecuados y, además, creo que puedo usarlos* (R. set. 16). Otro estudiante señala una serie de estrategias reguladoras que le permiten controlar su actitud y reacciones emocionales hacia el aprendizaje mediante su tenacidad, dedicación y autodisciplina impuesta - *tengo que mantener el ritmo para llegar* (C. set. 16). Estrategias similares siguen los otros dos estudiantes: hay un algo indefinido que aun en momentos de decaimiento incita a continuar y que regula la ansiedad que de otra manera se pudiera producir - *hay algo que te hace seguir* (L. set. 16)- y sirve de motivación ya que se puede ver el camino recorrido y reconocer los logros - (...) *se ve muy bien cuando miras atrás y ves lo que has andado* (M. set. 16), (...) *se avanza poco a poco* (M. set. 16).

Todos los enunciados metafóricos de la primera fase recogen un inventario común de referencias compartidas. La idea de aprendizaje como tránsito expresa la naturaleza dinámica y el carácter activo de la experiencia, además de la implicación personal del estudiante en las actividades que se recogen en los enunciados. El dominio fuente muestra una clara relación entre experiencias físicas adscritas a entornos concretos y traza a su vez un claro vínculo entre el dominio meta - *Aprender español* - y ámbitos físicos o intertextuales específicos, compartidos, reconocibles y experimentables, p. ej. subir una montaña elevada, participar en una maratón, una relación amorosa considerada desde una perspectiva diacrónica - *una relación amorosa de telenovela, con sus momentos buenos y malos* (L. set. 16)- , o un tránsito - *un viaje con subidas y bajadas* (M. set. 16).

Los enunciados recogidos en la segunda ronda de entrevistas presentan también cierta uniformidad temática. Los dominios fuente recogidos en enero señalan un cambio sustancial con respecto a los recogidos en la etapa anterior. El énfasis sigue estando en la dificultad que presenta el aprendizaje, pero en este momento los estudiantes coinciden en mostrar preocupación e inseguridad sin ofrecer, excepto en un caso, posibles elementos disponibles (*affordances* en inglés) en forma de herramientas, actores o circunstancias que les faciliten afrontar o sobrepasar los obstáculos. Algunas de las causas que contribuyen a esta preocupación son, por ejemplo, la falta del adecuado soporte académico necesario para avanzar - *Poder ver la cima de la montaña (...), pero me falta cuerda para llegar. Sin cuerda no me atrevo a llegar más arriba, a avanzar, a probar cosas nuevas.* (R. en. 17)-, el carácter ilimitado y pluridimensional del aprendizaje - *La Historia Interminable, que nunca se acaba* (C. en. 17)- la decisión de seguir o no con español en su máster - *Una historia de amor que se acerca a su fin. No puede seguir como está: o prospera o se deja*

(L.en.17)- o la reclusión y poco contacto con el exterior que se experimenta en las últimas etapas de los estudios - *viajar en autobús con muchas paradas y cada vez suben más personas, falta el aire no puedo ver ventanas; no te puedes bajar porque hay que llegar al destino* (M.en.17). Uno de los estudiantes presenta un elemento intertextual como posible solución a esta situación. A través de la ayuda de un actor externo concreto busca posiblemente la motivación y ayuda que le permite salir de esta situación angustiosa inacabable - *a veces hay un Fújur que te ayuda a volar* (C.en.17). En el caso de la estudiante L. - *No puede seguir como está: o prospera o se deja-*, podríamos subrayar su capacidad de agencia ante la posibilidad de poder determinar por sí misma una continuidad lógica que le pronostique beneficios anticipados: si la situación prospera se encuentra placer en imaginar una prolongación de la actividad en el futuro o, en caso contrario, un cierre que posibilite otro comienzo.

Existe un *yo reflexivo* que aparece especialmente en la última fase de entrevistas. Las metáforas obtenidas en junio presentan una objetivación del proceso de aprendizaje que requiere producción - p.ej. pintar, probar, calcular una jugada, andar un camino- y actuación posterior -p.ej. sorpresa, aceptación, decisión, creación- y que se aleja del tono de frustración de la fase inmediatamente anterior.

La idea de no linealidad o correspondencia entre el esfuerzo realizado y los resultados alcanzados - *Es como jugar a las cartas. Hay combinaciones que al principio parecen ser ganadoras, pero después, según las cartas de los otros jugadores, mis cartas no son las mejores.* (C.jun.17)- pone de manifiesto la importancia de los recursos exteriores al aprendiente y de cómo estos pueden influir en el resultado final. Esa incertidumbre es algo que el mismo estudiante logra reconocer y a lo que propone una estrategia de reorganización

interna del yo como estudiante en interacción con el contexto inmediato - *Eso se aprende a aceptar* (C.jun17). Este estudiante capta muy bien la esencia holística de los sistemas complejos ya que ha aprendido que el comportamiento global del sistema no se puede explicar mediante el conocimiento de las partes sino que requiere considerar cómo las partes se ensamblan e interactúan. Admite que tener partes buenas -una buena mano de cartas- no siempre crea un todo igualmente exitoso. La importancia de la no linealidad y reorganización internas no reside tanto en enfocar en la dirección en la que sucede el desarrollo sino en aprender a maniobrar con el cambio. Es precisamente mediante el proceso de reorganización interna que el estudiante aprende a aceptar y permitir elementos intrusivos dentro de una a priori esperada concatenación de elementos que deberían conducir a un resultado concreto, así como también adoptar una reorganización del proceso que se está llevando a cabo. Podemos incluir también en este apartado el enunciado metafórico " *Estar en un delta de un río, con diferentes vías. Tengo que dejar la seguridad del cauce y lanzarme a una vía. Pienso que si no estuviera preparada no habría llegado al delta*". Esta estudiante marca de manera especial el malestar que le produce pensar en el siguiente paso ya que no logra estar segura de qué máster elegir. Lo expresa de forma precisa diciendo: " *... tengo que dejar la seguridad del cauce y lanzarme a una vía*". Como en el caso anterior, la incertidumbre se aprecia y acepta y, aunque no propone una solución concreta, sí aporta una razón que le sirve como autoafirmación de su capacidad y que le permite, al menos en potencia, poder tomar una decisión.

Debido a que la experiencia de aprendizaje es única, contextual y concreta para cada individuo la posibilidad de un cambio significa que la dinámica intrínseca del aprendiente se ha de alterar o adaptar y así

propiciar una modificación que pueda ser aplicada y dé lugar a una nueva autoorganización.

En esta fase de entrevistas podemos acceder también a muestras que refieren a un yo reflexivo en enunciados en los que *aprender español* se considera como un proceso creador en el que un cambio produce un placer inesperado o un goce estético. Los aprendientes parecen incluirse a sí mismos en su aprendizaje a través de un cambio que simbólicamente transforma la experiencia misma y propicia posibilidades infinitas de expresión -*Es como tener un estuche con capacidad para tener muchos colores y cada vez ir comprando más. Después las pinturas son más sofisticadas y puedo crear dibujos con muchas sombras* (M.jun. 17) - y que hasta incluso se pueden vincular con un deleite sensorial -*Saber qué pinturas usar en cada momento para crear el efecto que se busca y queda bonito* (M.jun17)- que también puede producir una sorpresa inesperada que agrada especialmente por lo inesperado -*Comer un pastel y pensar que tiene pasas, pero cuando lo pruebas las pasas son trocitos de chocolate* (R.jun.17)- refiriendo también a la idea de disfrute y recompensa, incluso de realce propio pues el estudiante contempla con sorpresa que realmente es capaz de hacer cosas que no se imaginaba que pudiera hacer. En ambos casos el goce sensorial responde a la capacidad adquirida tras periodos de estudio y dedicación que han dado lugar a adquisición de más contenidos -*pinturas, pasas*, un desarrollo de destrezas y habilidades -*...puedo crear dibujos con muchas sombras;... pensar que tiene pasas* y a apreciar la gratificación -*dibujos, chocolate*- y estímulo después del trabajo cumplido y gratificado con resultados satisfactorios.

Común a las metáforas recogidas en esta última ronda es que todas ellas giran en torno a un movimiento temporal no explicitado *per se* pero sí comprendido como tal. Actividades tales como *llegar hasta el*

delta, coleccionar los colores, saborear el chocolate y comprender el valor de los naipes son tareas cuyo resultado es el producto de actividades previas que requieren tiempo y dedicación para poder apreciar el resultado conseguido -p.ej.: el goce estético, deleite, las posibilidades de futuro, complacencia. Se ha de considerar y estimar la trayectoria temporal que lo acompaña, así como también y de forma paralela la tensión tanto física como emocional asociada, quedando ambas incorporadas en las metáforas que simultáneamente muestran el presente en contraste con el pasado.

DISCUSIÓN

Algunas de las peculiaridades observadas en los resultados son las características de dinamismo, autoorganización y coadaptación emergentes de las metáforas recogidas durante las tres fases. Estas características resultan de la interacción de factores internos, particulares a cada estudiante - capacidad de aprendizaje, capacidad memorística, recursos motivacionales, aptitud física, etc.- y factores externos -el entorno académico, los compañeros de clase, procesos de sinergia grupal, elementos disponibles (*affordances*) del medio, etc. Todos estos factores interactúan y cambian de forma constante creando temporalmente una estabilidad no estática que cambia de forma dinámica según cambian los factores o fuerzas antes señaladas. En nuestro caso concreto, los cuatro estudiantes forman parte del mismo grupo, cursan los mismos semestres, asisten a la cocreación de una sinergia de grupo, son permeables a la influencia de los otros miembros del colectivo y negocian su identidad como estudiantes dentro y fuera del contexto inmediato de aprendizaje. Nos podemos preguntar cuáles pueden ser las razones que dirigen y contribuyen a que encontremos una confluencia tan señalada entre el contenido proposicional de las metáforas en cada fase exploratoria.

Los dominios fuente de las metáforas son variados, pero aun así, su inclusión en la clasificación que hemos realizado se ve facilitada gracias a una serie de particularidades salientes comunes. Un papel fundamental juega sin duda, como hemos señalado, la cocreación de la sinergia de grupo a través de circunstancias comunes que en un momento concreto son negociadas como salientes o más marcadas, como pueden ser el momento posterior a la estadía en septiembre, periodo sin clases de lengua y automotivación para acabar el grado en enero y finalmente en junio momento de evaluación del pasado y presente con proyección al futuro.

Suscita cierto interés considerar la fluctuación permanente de las creencias y su estabilidad emergente. En nuestro muestreo podemos observar que el carácter dinámico de las creencias sobre el aprendizaje parece presentar a su vez características relativamente estables en un momento concreto. En septiembre 2016, aprender español es un desafío en un espacio adverso con probabilidad de maniobras que posibilitan superar los obstáculos. Esta fase da lugar a otra en enero de 2017 que incluye características de la primera, pero destaca la inseguridad y preocupación que desencadena el aprendizaje considerado como un proceso no lineal y que subraya que el aprendizaje, como sistema abierto, nunca es completamente adquirido, lo cual causa cierto malestar e inquietud entre algunos de los entrevistados. Finalmente, en junio de 2017, el aprendizaje es visto por el yo reflexivo como un proceso creador. Considerando las tres fases, la fluctuación a la que aludimos anteriormente se produce mediante la interacción del estudiante con el contexto y, produce de forma paralela y simultánea una *autoorganización* interna que confiere un orden momentáneo y a su vez inestable al sistema. En un momento concreto el sistema de creencias prefiere permanecer en un estado particular de ajuste que produce un equilibrio inestable. La perfecta imbricación o ajuste mutuo de factores internos y externos

permite a los estudiantes dar sentido, congruencia y respuestas al proceso de aprendizaje en marcha que experimentan en un momento concreto.

La característica de *coadaptación* aparece también en las tres fases. Esta coadaptación se expresa mediante un tema o temas generales que presentan las metáforas en cada fase y que facilita su clasificación. Aun considerando la variación de dominios fuente y la singularidad de cada metáfora y explicaciones posteriores, es notable observar la confluencia de variaciones en torno al mismo tema. Los contextos que rodean a tanto estudiantes como a sus respectivos procesos de aprendizaje presentan características comunes y particulares simultáneamente. Es precisamente esta interconexión la que justifica y da sentido a estudiar el carácter corpóreo (*embodiment*) de la cognición en el contexto en el que se desarrolla y expresa. Gracias al contenido proposicional de las metáforas y a las conversaciones con los estudiantes podemos localizar y considerar temas comunes a todos ellos tales como la dificultad del aprendizaje, la estimación de los obstáculos, expresión del desánimo y estimación del cambio. La gravitación del sistema de creencias a un punto atractor y los diferentes grados de variabilidad alrededor de estos estados atractores parece indicar que la coadaptación se produce a través los recursos que maneja el estudiante tanto a nivel interno e individual como externo y compartido. Es justamente a través de esta negociación constante, contextualizada en una dimensión social y personal, donde las metáforas nos dan la oportunidad de atribuir sentido a experiencias propias y al mismo tiempo posibilita articular, identificar y comprender las mismas creencias como un fenómeno a través del cual entendemos y experimentamos el proceso de aprendizaje.

A la luz de los resultados obtenidos, proponemos acercarnos a una definición de creencias que considere la incorporación de algunas de las características de los sistemas complejos. Esto significa entender las creencias como sistemas de relaciones autoorganizados y emergentes. Definimos, por tanto, las creencias sobre el aprendizaje de lengua extranjera como un conjunto representaciones de experiencias producidas y compartidas a través de los flujos en los sistemas en los que se crean y elicitán. Las creencias reflejan las características de los sistemas de los cuales son producto, siendo coadaptables, dinámicas, representacionales, emergen en niveles diferentes de la escala ecológica y reflejan a su vez aspectos anclados y producidos contextualmente.

Con este trabajo de investigación esperamos poder estimular una discusión que consideramos necesaria. Operar dentro del paradigma de los sistemas complejos nos urge a no considerar las creencias como datos con significado objetivo. Nuestra propuesta es considerar la relatividad de los elementos que juegan un papel dentro del aprendizaje de lengua y la necesidad de considerar los acontecimientos dentro de una cadena que presenta variaciones en diferentes escalas. Las creencias, su interacción y coadaptación reflejan la forma en la que funciona el mundo y los actores en él envueltos. La teoría de la complejidad no ha hecho sino comenzar a ser considerada como herramienta eficaz en el estudio de las creencias. Su relevancia, no obstante, está todavía sujeta a su aplicación en más estudios.

BIBLIOGRAFÍA

Alarcón, P. *et al.* (2015): "Análisis de creencias sobre el rol docente en estudiantes chilenos de pedagogía en inglés a través de la metáfora

conceptual". *Folios*. Segunda época. núm. 42, (segundo semestre de 2015): 161-177.

Baş, M. y Gezeğin, B. B. (2015): "Language learning as losing weight: Analysing students' metaphorical perceptions of English learning process". *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 199, (2015): 317-324.

Barcelos, A. M. F. (2000): *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan approach*. Tesis doctoral.

https://www.researchgate.net/publication/34768968_Understanding_teachers%27_and_students%27_language_learning_beliefs_in_experience_A_Deweyan_approach

Barcelos, A. M. F. (2006): "Researching beliefs about SLA: A critical review". En P. Kalaja & A. M. F. Barcelos, *Beliefs about SLA: New Research and Approaches*, Springer Science+Business Media, LLC., 2003: 7-33.

Barcelos, A. M. F. *et al.* (2015): *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching*. New York: Palgrave Macmillan.

Barron, B. (2006): "Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective". *Human Development* 49: 193-224. [Consulta: 8 septiembre 2017]. Disponible en la web: <http://life-slc.org/docs/barron-self-sustainedlearning.pdf>. DOI: 10.1159/000094368

Benson, P. & Lor, W. (1999): "Conceptions of language and language learning". *System* 27 (4). (December, 1999): 459-472. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00045-7](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00045-7)

Bernat, E. (2008): "Beyond beliefs: Psycho cognitive, sociocultural and emergent ecological approaches to learner perceptions in foreign language acquisition". *The Asian EFL Journal*, 10(3): 7-27. [Consulta: 8 septiembre 2017]. Disponible en la web: https://www.asian-efl-journal.com/September_2008.pdf
ISSN 1738-1460

Breen, M. & Candlin, C.N. (1980): "The essentials of a communicative curriculum in language teaching". *Applied Linguistics* 1/2: 89-112.

Cameron, L. (1999): "Operationalising 'metaphor' for applied linguistic research". En L. Cameron y G. Low (eds.). *Researching and applying metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press (1999): 3-28.

Cameron, L. & Low, G. (1999): *Researching and applying metaphor*. Oxford, Oxford University Press.

Cameron, L. & Deignan, A. (2006): "The emergence of metaphor in discourse". *Applied Linguistics* 27, 4: 671-690

de Bot, K. *et al.*, (2007): "A dynamic systems theory approach to second language acquisition". *Bilingualism: Language and Cognition* 10 (1): 7-21. [Consulta: 8 septiembre 2017]. Disponible en la web: <https://www.cambridge.org/core/journals/bilingualism-language-and-cognition/issue/9A208630D03767BDC923592B8337ACCD>
DOI: 10.1012/S1366728906002732.

de Bot, K. & Larsen-Freeman, D. (2011): "Researching Second Language development from a Dynamic Systems Theory perspective". En M.H. Verspoor, K. de Bot & W. Lowie (eds.) *A*

dynamic Approach to Second Language Development: 5-25. John Benjamins Publishing Company.

de Bot, K. *et al.* (2013): "Dynamic systems theory as a comprehensive theory of second language development". En María del Pilar García Mayo *et al.* (eds.) *AILA Applied Linguistics Series: Contemporary approaches to second Language Acquisition*: 199-220. Amsterdam, NL: John Benjamins Publishing Company.
DOI: 10.1075/aals.9.13ch10.

Ellis, R. (2001): "The metaphorical constructions of second language learners". Michael Breen (ed.) *Learner's contributions to language learning: New directions in research*: 65-85. Harlow: Pearson.

Erhman, M.E. *et al.* (2003): "A brief overview of individual differences in second language learning". *System*, 31 (3), (September 2003): 313-330.
[https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(03\)00045-9](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(03)00045-9)

Feryok, A. (2010): "Language teacher cognition: Complex dynamic systems?" *System*, 38 (2): 272-279. [Consulta: 8 septiembre 2017], Disponible en la web: <https://eric.ed.gov/?id=EJ885940>
ISSN: 0346-251X.

Fisher, L. (2013): "Discerning change in young students' beliefs about their language learning through the use of metaphor elicitation in the classroom". *Research Papers in Education*, 28 (3): 373-392.
<https://dx.doi.org/10.1080/02671522.2011.648654>

Gibbs, R. (2005): *Embodiment and Cognitive Science*. Cambridge University Press.

Halliday, M.A.K. (2001): "New ways of analyzing meaning: The challenge to applied linguistics". Alwin Fill & Peter Mühlhäusler (eds.), *The Ecolinguistics Reader*: 175-202. London: Continuum.

Holliday, A. & Cooke, T. (1982): "An Ecological Approach to ESP". Alan Waters (ed.) *Issues in ESP*. Lancaster practical papers in English Language Education, vol. 5: 123-143. Oxford: Pergamon Press.

Horwitz, E. (1987): "Surveying student beliefs about language learning". Anita Wenden & Joan Rubin (eds.) *Learner strategies in language learning*, 119-129. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Horwitz, E. (1988): "The beliefs about language learning of beginning", *The Modern Language Journal*, 72 (3): 283-294.

Horwitz, E. K. (1999): "Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies". *System*, vol. 27 (4), (December 1999): 557-576.

Ibarretxe-Antuñano, I. (2013): "La lingüística cognitiva y su lugar en la historia de la lingüística". *Revista Española de Lingüística Aplicada* (RESLA) 23: 245-266.

Kalaja, P. *et al.* (2008): "Self-portraits of EFL learners: Finish students draw and tell". Paula Kalaja, Vera Menezes & Ana Maria Ferreira Barcelos, (eds.) *Narratives of learning and teaching EFL*: 186-198. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Kalaja, P., & Barcelos, A.M.F. (2013): "Beliefs in second language acquisition: Learner". En Carol A. Chapelle (ed.) *Encyclopedia of applied linguistics*. Malden, MA: Wile Blackwell.
DOI:10.1002/9781405198431.wbeal0082

Kajala, P. *et al.* (2015): "Key issues relevant to the studies to be reported: beliefs, agency and identity". En Paula Kalaja *et al.* *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching*: 8-22. London: Palgrave Macmillan.

DOI: 10.1057/9781137425959

Kramsch, C. (2003): "A sociocultural approach to young language learner's beliefs about language learning". En Paula Kalaja y Ana Maria Ferreira Barcelos (eds.), *Beliefs about SLA. New research approaches*(2003): 109-128. Dordrech: Kluwer Academic Publishers.

Kramsch, C. (2009): *The multilingual subject*. Oxford University Press.

Kramsch, C. (2009): "Third culture and language education". En Li Wei & Vivian Cook (eds.) *Continuum contemporary applied linguistics*: 233-254. London: Continuum.

Kramsch, C. (2012): "Why is everyone so excited about complexity theory in applied linguistics". *Mélanges CRAPEL*, núm. 33 numéro spécial. *Didactique des langues et complexité: En homage à Richard Duda*: 9-24. [Consulta: 8 septiembre 2017]. Disponible en la web: <http://www.atilf.fr/spip.php?rubrique618>

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.

Lakoff, G. & Turner, M., (1989): *More Than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.

Lakoff, G. (1992). "Contemporary theories of metaphor". En Andrew Ortony (ed.) *Metaphor and Thought*, Cambridge University Press

<http://comphacker.org/comp/engl338/files/2014/02/A9R913D.pdf>

Larsen-Freeman, D. (1997): "Chaos / complexity science and second language acquisition". *Applied Linguistics*, 18(2): 141-165.

Larsen-Freeman, D. (2002): "Language acquisition and language use from a chaos / complexity theory perspective". En Claire Kramsch (ed.) *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*. 33-46. London: Continuum.

Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2008): *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University.

Larsen-Freeman, D. (2011): "A complexity theory approach to second language development / acquisition". En Dwight Atkinson (ed.) *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*: 48-73. Routledge.

Larsen-Freeman, D. & de Bot, K. (2011): "Researching second language development from a dynamic systems theory perspective". Marjolijn Verspoor *et al.* (eds.) *A dynamic approach to second language development: Methods and techniques*. 5-25. John Benjamins Publishing Company.

Leavy, A.M. *et al.* (2006): "An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teacher's beliefs about teaching and learning". *Teaching and Teacher Education* 23 (2006): 1217-1233.

Lewin, R. (1999): *Complexity: Life at the edge of chaos*. Chicago: The University of Chicago Press.

Miller, L. & Ginsberg, R. B. (1995): "Folklinguistic theories of language learning". En Barbara F. Freed (ed.). *Second language acquisition in a study abroad context*: 293-315. Amsterdam: John Benjamins.

Osberg, D. (2008): "The logic of emergence: An alternative conceptual space for theorizing critical education". *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies* 6(1): 133-161.

Pajares, M.F. (1992): "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct". *Review of Educational Research* 62(3): 307-332.

Peng, J. (2011): "Changes in language learning beliefs during transition to tertiary study: The mediation of classroom affordances". *System* 39 (2011): 314-324.

Sykes, J. (2011): "Facilitating Reflection on Implicit Learner Beliefs through Metaphor Elicitation". *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics* 15 (1): 91-113.

Soriano, C. (2012). "La metáfora conceptual". En Iraide Ibarretxe-Antuñano y Javier Valenzuela (coords.) *Lingüística cognitiva*. Barcelona: Anthropos, 97-121.

Thomas, L.F. & Harri-Augstein, E.S. (1983): "The self-organised learner as personal scientist: A conversational technology for reflecting on behavior and experience". En Jack Adams-Webber & James C. Mancuso (eds.) *Applications of Personal Construct Theory*. 223-250. Ontario: Academic Press Canada.

Thorne, S.L. (2000): "Second Language Acquisition Theory and some Truth(s) about Relativity". En James Lantolf (ed.) *Sociocultural Theory*

and *Second Language Learning*. 219-243. Oxford: Oxford University Press.

Van Geert, P. (2007): "Dynamic systems in second language learning: some general methodological reflections". *Bilingualism: Language and Cognition*, 10 (2007): 47-49.

DOI: <https://doi.org/10.1017/S136672890600280X>

Victori, M. y Lockhart, W. (1995): "Enhancing metacognition in self-directed language learning". *System*, 23(2): 223-234.

Wenden, A.L. (1986a): "Helping language learners think about learning". *ELT Journal*, 4: 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): 186-205. Disponible en la web: <https://doi.org/10.1093/applin/7.2.186>

Wenden, A. (1987): "How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners". En Anita Wenden & Joan Rubin (eds.) *Learner strategies in language learning*. 103-117. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Wenden, A. (1998): "Metacognitive knowledge and language learning". *Applied Linguistics*, 19 (4) (December 1998): 515-537. Disponible en la web: <https://doi.org/10.1093/applin/19.4.515>

FECHA DE ENVÍO: 22 DE SEPTIEMBRE DE 2017

FECHA DE ACEPTACIÓN: 16 DE OCTUBRE DE 2017