

LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE ANTE LOS RETOS DE LA EUROPA MULTILINGÜE

M^a LUISA VILLANUEVA

GIAPEL⁷⁸

(Grupo de Investigación y Aplicaciones Pedagógicas en Lenguas)
Universitat Jaume I

1. EL APRENDIZAJE DE LENGUAS COMO PROCESO. DIVERSIDAD. PERSONALIZACIÓN. SOCIALIZACIÓN

Cuando cualquiera de nosotros dice que quiere *APRENDER UNA LENGUA*, ¿cuál es el deseo que está expresando realmente? Frecuentemente, lo que deseamos es poder hacer cosas como participar en una conversación, poder establecer acuerdos para realizar un proyecto en común, o disfrutar leyendo una novela o un poema en versión original. Y ello de una manera relativamente automática, salvo claro está en lo que respecta a ciertas decisiones conscientes que permitan evitar que nuestro interlocutor pueda sentirse ofendido. Se trata en estos casos de reflexiones sobre el empleo de ciertos giros, fórmulas de cortesía o expresiones que pueden dar lugar a malentendidos. Por lo demás, deseáramos, en general, poder usar la lengua extranjera sin tener que concentrarnos en cada ocasión en cómo hay que decir las cosas. En realidad cuando somos capaces de actuar así es cuando puede decirse que hemos adquirido una lengua. De modo que, según esto, el deseo que realmente queremos expresar es que queremos *adquirir una lengua*.

¿Qué es pues *aprender una lengua*? Las actividades de aprendizaje son actividades conscientes llevadas a cabo de un modo organizado con el objetivo de aumentar nuestros conocimientos sobre distintos aspectos de la lengua que están relacionados con las competencias que queremos poseer. Sin embargo, no todo aprendizaje tiene como consecuencia la adquisición, y mucho menos la adquisición completa. Cometer errores no significa forzosamente haber hecho un mal aprendizaje sino que demuestra que aprendizaje y adquisición son dos cosas diferentes.

Lo que hoy se sabe sobre el proceso de adquisición de lenguas, permite afirmar que para adquirir nuevos conocimientos y nuevas competencias en una lengua segunda, es necesario experimentar los conocimientos que ya poseemos en una variedad suficiente de situaciones que nos permita enfrentarnos a distintos problemas para poner a prueba nuestros conocimientos, identificar nuestras limitaciones y obtener informaciones nuevas que nos permitan reorganizar la imagen que teníamos del funcionamiento de la lengua que estamos aprendiendo.

⁷⁸ Proyecto SMAIL, 2001-2003, Sistema Multimedia de Aprendizaje Interactivo de Lenguas, subvencionado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología, Tecnologías de la Información y de la Comunicación, 11 085

En realidad estas afirmaciones son válidas no sólo para el aprendizaje y la adquisición de lenguas sino que sirven para caracterizar el aprendizaje humano en general. En particular, el proceso de aprendizaje de las lenguas no es lineal ni acumulativo en el sentido de superposición simple de conocimientos. Se trata, por el contrario, de un *proceso de construcción de conocimientos y destrezas* en el que se dan continuas reestructuraciones, avances, retrocesos y vacilaciones que responden al tratamiento interno de los datos efectuado por el estudiante. En este proceso juegan un papel fundamental los conocimientos lingüísticos anteriores de modo que las lenguas aprendidas no funcionan como compartimentos estancos sino que el individuo bilingüe o plurilingüe es, de hecho, un lugar de encuentro de las lenguas que aprende y que ha adquirido (Weinreich, 1964).

Si se acepta que aprender una lengua es desarrollar un proceso activo de interiorización e integración de la experiencia lingüística, cobra sentido plantearse cómo se realiza este proceso. El profesor se convierte en un investigador de los aprendizajes y en un diseñador de situaciones que favorezcan el aprendizaje.

Pero, de hecho, lo tengan o no en cuenta los métodos de enseñanza, cualquier aprendiz de lenguas realiza hipótesis más o menos conscientes sobre los datos de su experiencia y estas hipótesis le llevan a desarrollar estrategias para experimentar pragmáticamente sus conclusiones sobre el funcionamiento de la lengua que está aprendiendo. Dichas estrategias pueden ser también más o menos conscientes, pero están implícitas en los errores y aciertos que jalonan el proceso de aprendizaje.

A propósito del procesamiento de los datos lingüísticos y de la formulación de reglas operativas, Philip Riley cuenta la historia siguiente (Riley, 1996: 8):

Un habitante del planeta Venus cuyo nombre era Mungo Perry y que sólo hablaba venusino llegó de visita a Francia. Se instaló en un hotel en el que comenzó a cenar todas las noches. La primera noche entró en el comedor un cliente que se sentó en la mesa de al lado y que girándose hacia el venusino le dijo con una sonrisa:

- "Bon appétit". Nuestro héroe pensó: "Ajá, este hombre es educado y se está presentando así que yo haré lo mismo", y devolviéndole la sonrisa, dijo:

- "Mungo Perry".

La noche siguiente, el cliente francés regresó a cenar y le deseó de nuevo:

- "Bon appétit".

A lo que el venusino replicó de inmediato:

- "Mungo Perry", de la manera más amistosa que pudo.

Esta pequeña escena se repitió durante varios días, hasta que nuestro héroe, que le había hablado a un amigo bilingüe de la cortesía del SR. BONAPETÍ, descubrió la verdad: "Bon appétit no es el nombre del caballero sino la forma en que los franceses se desean una comida agradable".

A la noche siguiente, nuestro Venusino quiso llevar a la práctica su nuevo conocimiento y tomó la iniciativa diciendo:

- "Bon appétit", de una manera perfectamente comprensible a pesar de algunas dificultades de pronunciación.

Pero sucedió que el caballero francés, deseoso de no faltar por su parte a los buenos modales, replicó amistosamente:

- "Mongopéri"

Las deducciones que nuestro cerebro efectúa a partir de una situación no son siempre las correctas, por ello es tan importante tener oportunidad de contrastar en otras situaciones las hipótesis realizadas. Y cuanto más variadas y ricas sean estas nuevas experiencias, mejor.

En el proceso de construcción de los conocimientos, los instrumentos o herramientas que el aprendiz de lenguas utiliza corresponden a conocimientos anteriores interiorizados como representaciones del funcionamiento de las lenguas y como esquemas pragmáticos que tienen un papel estructurador en la captación y el procesamiento de la nueva experiencia lingüística (Piaget, 1969; Schank y Abelson, 1977; Bronckart, 1985; Kintsch, 1982; Bruner, 1984; Mayer, 1985; Fayol, 1985). Además de estos esquemas pragmático-cognitivos, existen "filtros" afectivos y culturales, que influyen en los modos de captar la experiencia lingüística.

En situación de enseñanza-aprendizaje, hay que tener además en cuenta que las anteriores experiencias influyen en las representaciones sobre los papeles del profesor y del estudiante, y sobre las representaciones que el estudiante ha ido construyendo sobre sí mismo y los demás en el proceso de aprendizaje y de comunicación (Rogers, 1987).

Investigar cómo los estudiantes formulan reglas operativas, establecen analogías e inferencias y esquematizan la experiencia lingüística, permite al profesor abordar estrategias de enseñanza que ayuden a desarrollar los conocimientos espontáneos de los estudiantes relanzándolos a través de representaciones sistemáticas más ricas y complejas. Este es el papel mediador del profesor al que se refieren Vygotski y Bruner (Vygotski, 1977; Bruner, 1984).

Ambos autores conceden gran importancia a la función de la conciencia y la reflexión. La capacidad de un humano de volver sí mismo y desarrollar la conciencia de qué es lo que está haciendo, de volver sobre un "esquema" propio para reorganizar el propio conocimiento es una idea compartida por numerosos psicólogos del aprendizaje, en especial en el marco del socioconstructivismo. El desarrollo del aprendizaje consiste, desde esta concepción, en series prolongadas de saltos hacia adelante realizados en colaboración, cada uno de ellos marcado por un aumento en la socialización, en la conciencia y en la capacidad de reflexión (Bruner, 1984: 35, 36)

Hacer explícitos los esquemas de organización del discurso y de los textos, enriquecer las propias representaciones, y contrastarlas y negociarlas con las de otros, es un medio de construir *un aprendizaje significativo* de la lengua y sobre la lengua.

Un aprendizaje significativo es un aprendizaje que queda integrado en la estructura pragmático-cognitiva de los estudiantes y se convierte en instrumento de captación de los nuevos conocimientos y de creación de nuevas representaciones.

Bruner acuñó la noción de andamiaje ("scaffolding") para referirse a la estructuración que los profesores y los adultos hacen de las tareas para facilitar el aprendizaje. La producción del saber está, pues, íntimamente ligada a la reproducción de este saber, a su comunicación. Este punto de vista tiene, a mi entender, gran importancia porque permite argumentar la estrecha relación entre las estrategias cognitivas de aprendizaje y las estrategias sociales de comunicación del saber.

Desde esta perspectiva tiene sentido plantearse cuáles son las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes, y preguntarse si hay estrategias cuyo aprendizaje se puede facilitar.

2. LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE. LAS TEORÍAS DEL BUEN APRENDIZ

Los estilos de aprendizaje son modelos teóricos constituidos por haces de estrategias. Aunque parece ser que existen tendencias individuales a desplegar unas u otras estrategias, debe huirse de un planteamiento que adjudique de una vez por todas un estilo de aprendizaje a un estudiante determinado. Por el contrario, la investigación empírica ha mostrado que un mismo individuo puede aplicar distintas estrategias, pertenecientes teóricamente a distintos estilos de aprendizaje, si se ve enfrentado a tareas o a experiencias distintas.

Refiriéndose a la investigación del profesor sobre los modos de aprender y a su trabajo de construcción de planes de aprendizaje, Francis Carton afirma que el profesor debe ser “un ingeniero de aprendizajes” en vez de un “enseigneur” que declama o recita saberes (Carton, 1993).

Los siguientes testimonios sobre experiencias de aprendizaje resultan reveladores:

HENRY MILLER⁷⁹

Tenía casi cuarenta años cuando llegué a Francia, sabía sólo tres o cuatro palabras –oui, non, Bonjour, Excusez-moi-. Nunca estudié francés en el colegio. Preferí cursar cuatro años de alemán. Así que tuve que aprenderlo deprisa. Lo hice en la calle, en el cine, yendo de compras. Todo era nuevo, todo me suponía un dolor de cabeza. Los niños se burlaban de mí, de mis faltas de gramática o de mi pronunciación. En el restaurante en lugar de decir: “J’ai terminé”, decía “je suis fini”, etc., etc. Por fin, dos años más tarde, Anaïs Nin me encontró un profesor, un hombre mayor, encantador y muy culto que se llamaba Monsieur Lantelme. (No sabía una palabra de inglés, afortunadamente). Yo había empezado ya a leer libros franceses. Me acuerdo de las sesiones en el Café de la Liberté, cerca del cementerio de Montparnasse, con el primer libro francés, *Moravagine* de Blaise Cendrars, naturalmente utilicé el diccionario francés-inglés. Más tarde tuve el atrevimiento de intentar leer *Voyage au bout de la nuit* de Céline. Eso ya era otro cantar. El primer hotel que conocí (en 1928) era el Gran Hotel de Francia en la calle Bonaparte. Fue allí donde en mi mal francés le pedí a la dueña si podía dejarle dinero (“lui prêter de l’argent”) en lugar de pedirle un préstamo (“emprunter de l’argent”). Nada resulta tan ridículo como ver a un hombre, a un erudito, cometer errores de gramática en una lengua extranjera. Un hombre así, un hombre culto, parece más ridículo que un inculto.

VLADIMIR NABOKOV⁸⁰

Aprendí a leer en inglés antes de saber leer en ruso. Mis primeros amigos fueron cuatro buenas gentes de mi gramática -Ben, Dan, Sam y Ned-. El método planteaba todo tipo de problemas acerca de su identidad y del lugar en el que se encontraban “¿Quién es Ben?” “Es Dan.” “Sam está acostado.” Y así sucesivamente. Aunque todo resultara bastante rebuscado (el autor se había visto limitado por el hecho de tener que emplear sólo palabras de tres sílabas, al menos en las primeras lecciones), mi imaginación se las arreglaba para completar los datos necesarios. Silenciosos cretinos de rostros paliduchos, fornidos, orgullosos de poseer ciertos instrumentos (“Ben tiene un hacha”), circulan aún hoy con molicie por el fondo de mi memoria. [Estos recuerdos se mezclan con los de los olores y los colores del aula y el perfume de la profesora, Miss Clayton]. En el libro, por una ventana, se veía pasar pesadamente a Ned que hacía de jardinero. Algunas páginas más allá, aparecían palabras más largas y al final del todo había una historia de verdad con sentido y con frases adultas, triunfo y recompensa final para el pequeño lector. El corazón me latía aceleradamente al pensar que un día alcanzaría la competencia suficiente para leer esa historia. Y esa fascinación me ha seguido hasta hoy y hace que cuando una gramática cae en mis manos, voy enseguida a la última página para darme el gusto de echar una ojeada prohibida a la tierra prometida al futuro estudioso, una tierra en la que al fin se hace decir a las palabras lo que quieren decir.

⁷⁹ Miller, H (1976): *J’suis pas plus con qu’un autre*. Paris: Buchet-Castel

⁸⁰ Nabokov, V (1961): *Autres ravages*. Paris: Gallimard

MARGARET MEAD⁸¹

He estudiado diferentes culturas. Hablo muy mal todas las lenguas que conozco, pero sé siempre en casa de quién se ha muerto un animal y, cuando trabajo en una sociedad indígena, sé de qué habla la gente, los tomé en serio y los trato con respeto, y es eso mismo lo que sirve en gran parte para establecer lazos y relaciones, mucho más que un acento correcto. He trabajado a menudo con investigadores de campo que eran, con mucho, mejores lingüistas que yo y de los que, sin embargo, los indígenas decían que no sabían hablar su lengua, en contra de lo que ellos pretendían. De hecho, si se tuviera una grabación se demostraría que era yo quien no sabía hablarla, pero nadie se daba cuenta. Como ven Vds., no es necesario enseñar a la gente a hablar como si fueran nativos, lo que hace falta es que estos últimos creen que uno sabe hablarles, de modo que ellos le hablarán a Vd., y es así como se aprende.

Un elemento que puede inclinar al lector a identificarse más o menos con uno u otro personaje puede ser la mayor o menor simpatía que inspire su obra o su biografía. Por otra parte, las representaciones que se tengan sobre lo que debe ser un perfecto aprendiz de lenguas pueden llevar a sobrevalorar ciertos rasgos como, por ejemplo, la autoexigencia de Henry Miller.

También puede influir el hecho de que cada una de estas experiencias supone contextos de aprendizaje diferentes. El lector puede tender, pues, a comparar experiencias propias de aprendizaje de lenguas en contextos similares a los descritos en los textos: una persona adulta con buen nivel cultural que se instala en un país extranjero cuya lengua desconoce (Henry Miller); un niño o un adolescente que recuerda sus experiencias escolares (Vladimir Nabokov); o una profesional que, para desarrollar su trabajo de investigación, tiene que aproximarse a hablantes de otra cultura (Margaret Mead).

Finalmente, otro aspecto que puede generar empatía según los lectores es la descripción de ciertas emociones y vivencias. Se trata de rasgos como el sentido del ridículo en Henry Miller, la evocación de olores y colores en el relato de Vladimir Nabokov, el establecimiento de lazos afectivos en la experiencia de Margaret Mead.

Por supuesto hay muchos otros aspectos sobre el aprendizaje y la adquisición que quedan reflejados en estas historias y que pueden corresponder o no a las representaciones del propio lector. Así por ejemplo, las opiniones que se vierten acerca de los errores, acerca de la progresión planteada en los métodos de aprendizaje o acerca de la evaluación de la propia competencia lingüística y comunicativa.

En líneas generales, puede decirse que Henry Miller posee rasgos propios de un estilo *analítico, reflexivo, conceptualizador, intolerante hacia los errores o perfeccionista y refractario a la ambigüedad*. Vladimir Nabokov es *globalizador, elaborador e independiente de campo* (proyecta en una determinada situación conocimientos y experiencias de otros contextos), *pero también fuertemente perceptivo: visual y olfativo*. En cuanto a Margaret Mead es *experimentadora, pragmática, empática, verbal, hiperactiva y tolerante hacia los errores o minimizadora de su importancia*.

En realidad, no puede decirse que ninguno de los estilos de los personajes que nos han servido de referencia sea mejor que el de los demás. Por ello "las teorías del buen aprendiz" que tendría un estilo de aprendizaje ideal han sido criticadas por muchos autores que han visto en ellas un peligro al respecto a la diversidad de formas de aprender. En este sentido van las críticas de algunos investigadores del CRAPEL de la Univ. de Nancy (Riley y Duda, 1990). Sin embargo hay numerosas publicaciones en la línea de *Comment mieux apprendre l'anglais* de Jean-Paul Narcy (1991), o como las de Sheering (1989), Willing (1989) o Wenden (1991), a las que nos referiremos más tarde, que están consagradas a enseñar estrategias de aprendizaje, o lo que es lo mismo a enseñar cómo aprender mejor.

⁸¹ Mead, M. (1964). "Débat sur l'enseignement des langues" en T.A. Sebeok, T.A. & alii (1964). *Approaches to Semiotics*, La Haye Mouton.

Para situarnos con respecto a este problema conviene hacer un poco de historia.

3. ESTILOS Y ESTRATEGIAS. EL PUNTO DE VISTA DEL QUE APRENDE

El desarrollo de las investigaciones sobre metodología de las lenguas a partir de los años 70, se caracteriza por una concepción procesual del aprendizaje y por una concepción de la adquisición de la lengua como una apropiación personal de saberes y destrezas. El deslizamiento del centro de gravedad de las reflexiones metodológicas desde el profesor al estudiante conduce a una preocupación por la observación de las estrategias desplegadas por los aprendices. La noción de estilo de aprendizaje describe los comportamientos cognitivos y afectivos que reflejan las características y las maneras de percibir, interactuar y responder al contexto de aprendizaje por parte del aprendiz (Willing, 1989; Wenden, 1991). Podríamos decir que la noción de estilo puede funcionar como instrumento heurístico que hace posible el análisis de las conductas observadas por el profesor o auto-observadas por el propio estudiante. Lo que se revela como importante en la práctica pedagógica es el análisis acerca de cómo un conjunto de estrategias se dan relacionadas en un estudiante concreto.

Por una parte, los estilos de aprendizaje tienen que ver con ciertas peculiaridades idiosincrásicas en la forma de captar los datos de la experiencia y de tratar la información (visual, auditivo, tímido, extrovertido, serialista, elaborador...). Por otra parte, hay que tener en cuenta que las oposiciones dependiente/independiente de campo; analítico/globalizador; generalizador-conceptualizador/operativo-concreto; tolerante / intolerante, etc. indican tendencias claramente relacionadas con contextos de enseñanza-aprendizaje y con ciertos tipos de tareas.

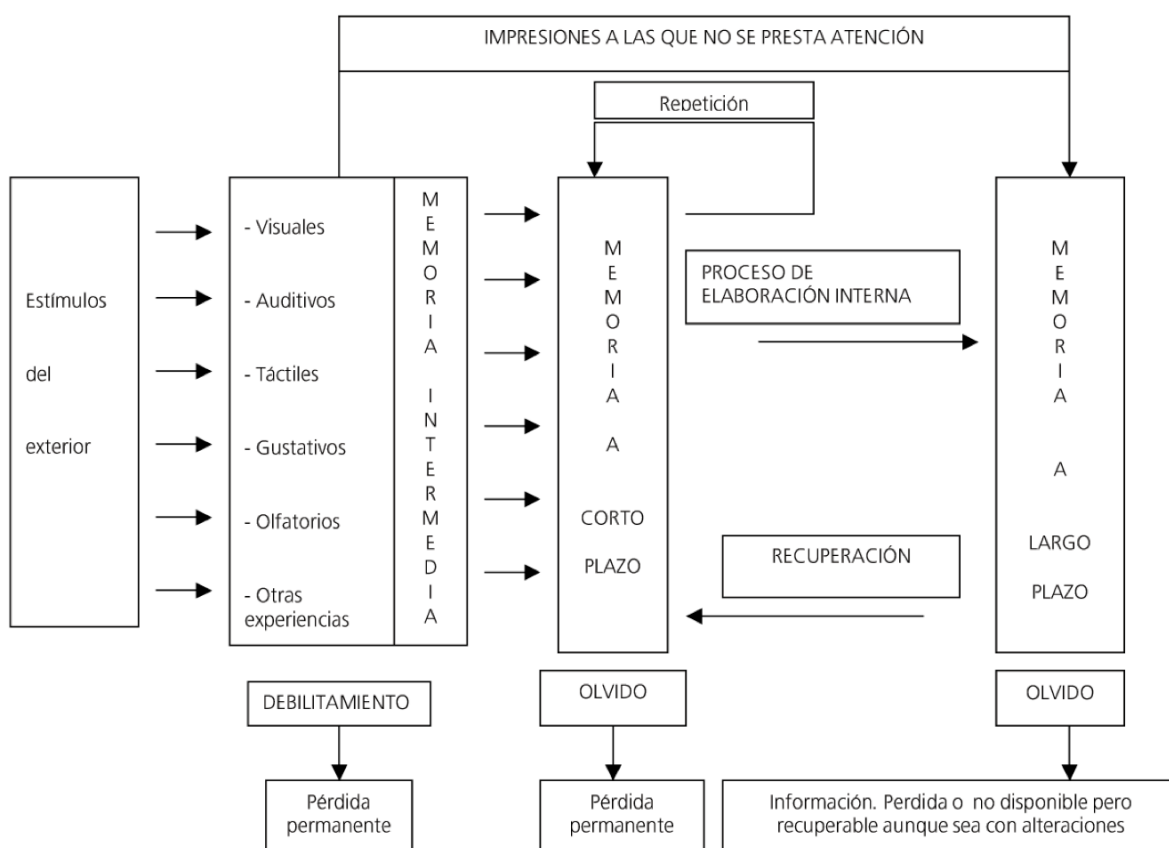
Clark (1977); Faerch y Kasper (1980, 1983), entre otros autores, caracterizan las estrategias como tipos de operaciones en las cuales una sucesión de dos o más actos están relacionados entre sí por una finalidad común. Esta relación es de tipo jerárquico puesto que forma parte de un plan, trasluce preferencias e implica la toma de decisiones. Las estrategias son formas de actuación práctica, mientras que los planes corresponderían a esquemas potenciales de organización de la conducta (Lunzer, 1968; Riley, 1985). Según la teoría de los Esquemas existen otros planes de carácter más general a los que Miller, Gallanter y Pribram (1983: 195-198) denominaron "metaplanes":

Cuando decimos que la mayoría de los planes son recordados y no creados, no queremos decir que el plan esté almacenado en la memoria, listo para ejecutarse hasta el más mínimo detalle de la última contracción muscular. A menudo lo que está almacenado es un metaplan, a partir del cual podemos generar un gran número de planes diferentes a medida que van haciendo falta.

La existencia de planes y esquemas de la conducta sustentaría el carácter recursivo de las estrategias., es decir la posibilidad de éstas actúen para que los planes puedan ser recuperados y activados en nuevas situaciones de aprendizaje.

El esquema que se incluye a continuación ha sido elaborado a partir de las propuestas de Hunt (1982) y de Wenden (1991). Se refleja en él la posibilidad de recuperar datos almacenados en la memoria a largo plazo gracias a al proceso de elaboración interna que relaciona los nuevos conocimientos con los antiguos.

EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN



Del esquema anterior, puede concluirse que aquellas estrategias que favorecen la elaboración de redes o relaciones sistémicas entre los conocimientos, favorecen el aprendizaje. Cuando los conocimientos nuevos pueden entretorse de manera significativa con lo ya conocido, se favorece la adquisición porque se hace posible el almacenamiento de las nuevas experiencias en la memoria a largo plazo y, por tanto, la posibilidad de recuperación de la información en forma de conocimiento significativo. Un conocimiento es significativo cuando se convierte en herramienta activa que puede ser utilizada por el que aprende en nuevas situaciones.

Sin embargo, estas redes pueden ser de muy distintos tipos puesto que existe una diversidad de formas de procesar la experiencia. Lo que puede ser positivo para un aprendizaje más eficaz es aprender a identificar cómo procedemos y conocer otras formas posibles de procesar la información.

Según Ellis existirían dos grandes corrientes en la investigación sobre los estilos de aprendizaje en la adquisición de Lenguas Segundas (Ellis, 1992). Por una parte se hallarían las investigaciones que aplican los criterios de la psicología y que en gran parte se centran en estudiar la *Dependencia o Independencia de Campa*. Los dependientes de campo limitan el campo de observación a la experiencia actual. Los independientes de campo tienden a establecer relaciones y analogías entre los fenómenos, tienen una visión amplia de la experiencia y proyectan en ella conocimientos anteriores.

La segunda corriente correspondería a aquellos estudios que buscan identificar las características de diferentes aprendices ante distintas tareas y ante la planificación de su aprendizaje (Rubin & Wenden, 1987; Willing, 1989; Wenden, 1991, entre otros). Estos trabajos se basarían en la distinción de dos grandes dimensiones concretadas en pares de tendencias opuestas: *Activa versus Pasiva y Reflexiva versus Experimental*. La investigación adopta un punto de vista descriptivo de la conducta o de los itinerarios de aprendizaje de los estudiantes al abordar una determinada tarea. Así por ejemplo Tarone describe los rasgos del aprendiz según las estrategias comunicativas utilizadas (Tarone, 1977, 1983). Se trata, en general, de estudiar cómo los estudiantes recogen, almacenan, reelaboran y evocan la información al desarrollar tareas de comprensión lectora, al abordar procesos de redacción, al participar en actividades comunicativas, etc. (Brown, 1980; Wenden & Rubin, 1987; O'Malley & Chamot, 1990).

Ello permite concretar las estrategias en actuaciones o comportamientos, observables desde el exterior pero que también son susceptibles de ser identificados por introspección y ser verbalizados por el propio sujeto. En este último caso, podría argumentarse que existe un sesgo o desviación subjetiva en la interpretación de la propia conducta. Sin embargo, los datos de la introspección son relevantes en la medida en que:

- Son la huella de la *capacidad metacognitiva* del estudiante (reflexión sobre el propio aprendizaje)
- Manifiestan el *tipo de metalenguaje* que el estudiante es capaz de utilizar
- Reflejan sus *representaciones sobre sí mismo y sobre el aprendizaje de lenguas*.

La importancia de los datos de la introspección está directamente relacionada con la importancia que tiene el desarrollo de la capacidad metacognitiva en el proceso de aprendizaje. Chamot y O'Malley establecen una distinción entre *estrategias cognitivas, socio-afectivas y metacognitivas* (Chamot, 1987; O'Malley & Chamot, 1990). En particular, O'Malley ha establecido una correlación entre el entrenamiento en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, y el éxito en el aprendizaje de distintas competencias. Sus conclusiones apuntan a la necesidad de que se establezca una familiaridad en el uso de las estrategias de aprendizaje. Ello llevaría a reforzar la idea de la necesidad de un entrenamiento específico en las estrategias que integran el aprender. O lo que es lo mismo reforzaría la idea de que "aprender a aprender" constituye un objetivo específico en un programa que busque rentabilizar la eficacia del aprendizaje por medio de la "autonomización".

La capacidad de auto-dirigir el propio aprendizaje supone un entrenamiento específico en las estrategias de aprendizaje, una toma de conciencia de las mismas que permita evaluarlas como positivas para el éxito del aprendizaje (reflexión metacognitiva) y una familiarización en las técnicas que permita adquirir una destreza o pericia suficiente.

Hablábamos antes de los reparos a las *teorías del perfecto aprendiz*. Sin embargo, en el contexto de la formación a la autonomía de aprendizaje pueden resultar interesantes (no prescripciones) propuestas como las de Gail Ellis y Barbara Sinclair (1989), Susan Sheering (1989), Anita Wenden (1991), Ken Willing (1989) o Jean-Paul Narcy (1991), quienes han abordado la cuestión de enseñar estrategias en obras que llevan, respectivamente, títulos tan significativos como: *Learning to learn English, Self-Access, Learner Strategies for learner Autonomy, Teaching how to learn, Comment mieux apprendre l'anglais*.

Una encuesta recientemente elaborada por el GIAPEL, que incluimos en el Anexo, busca identificar el grado de receptividad a ciertas actividades de aprendizaje que apelan a conductas reflexivas y más bien globalizadoras. Ya en nuestra publicación de 1997 sobre *Los estilos de aprendizaje* (Villanueva & Navarro, 1997), planteamos una encuesta más completa para identificar los estilos de aprendizaje dominantes entre los estudiantes de la UJI. En la encuesta actual, nuestro objetivo es el de efectuar un sondeo inicial entre estudiantes de Secundaria y Bachillerato para intentar identificar su respuesta inicial a actividades que implican manipulación de textos, y reflexión sobre la lengua y el aprendizaje. El

objetivo general del Proyecto SMAIL (Sistema Multimedia de Aprendizaje de Lenguas), que estamos elaborando en colaboración con la editorial Anaya, es el de favorecer la capacidad de aprendizaje autónomo, integrando el tratamiento de la diversidad: diversidad de recorridos de aprendizaje y diversidad de estrategias.

Los tres esquemas siguientes (Figura 2 y Figura 3) reagrupan una serie de estrategias posibles en las actividades de lectura, en las actividades de aprendizaje del léxico y de la gramática, así como una descripción de rasgos que caracterizarían las conductas de aprendizaje. La abreviaciones R y A corresponden, respectivamente a: Reflexividad y Autonomía. Nuestra hipótesis de trabajo, siguiendo las conclusiones de O'Malley (1990), es que ciertos rasgos como la globalización, la independencia de campo o la tendencia a la reflexión pueden favorecer la capacidad de aprender a aprender. En contrapartida, la dependencia del profesor, la resistencia a la reflexión, la impulsividad entendida como la necesidad de cambiar a menudo de actividad, la reticencia a la ambigüedad o el empleo exclusivo de estrategias serialistas, pueden implicar que sea necesario abordar *la formación al aprender a aprender* teniendo en cuenta de manera especial un entrenamiento progresivo al uso de ciertas estrategias que no son, en principio, familiares para los estudiantes.

Los esquemas presentan dos columnas que reagrupan las estrategias según estilos: globalizador, elaborador, independiente de campo reflexivo, independiente del profesor *Versus* serialista, simplificador, dependiente de campo, impulsivo, dependiente del profesor.

PERCEPCIÓN DEL TEXTO. REPRESENTACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE LECTURA Y DE APRENDIZAJE DEL LÉXICO

+ R & +A	- R & -A
GLOBALIZADOR ELABORADOR INDEPENDIENTE DE CAMPO	SERIALISTA SIMPLIFICADOR DEPENDIENTE DE CAMPO
- Amplitud de visión del texto: recorrido visual multidireccional	- Linealidad: se procede por yuxtaposición de las partes que constituyen el todo
- Percepción de los aspectos pragmático-contextuales: qué, quién, dónde, para qué...	- Indiferencia hacia los aspectos pragmático contextuales
- Tendencia a la construcción de un sentido global minimizando las dificultades léxicas y morfosintácticas	- Mayor atención a las dificultades léxicas y sintácticas que a la construcción del sentido global
- Amplitud de campo y tendencia relacional: tendencia a proyectar en el texto los propios conocimientos	- Dependencia del texto, estrechez de campo
- Búsqueda de analogías entre las lenguas conocidas	- Limitación del campo de observación
- Relación de una palabra con el contexto amplio	- Visión segmentada del léxico en el texto
- Tolerancia a la ambigüedad: capacidad de suspender por un tiempo la decisión sobre el significado de un término	- Concepción del léxico como un repertorio que asocia un término a un significado.
- Elaborador de hipótesis	- Dependiente del diccionario

RECEPTIVIDAD A ESTABLECER ANALOGÍAS E INFERENCIAS. REPRESENTACIÓN ACERCA DEL APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA

+ R & + A	- R & - A
GENERALIZADOR ELABORADOR INDEPENDIENTE DE CAMPO	SERIALISTA SIMPLIFICADOR DEPENDIENTE DE CAMPO
- Tendencia a establecer relaciones y analogías entre fenómenos	- Tendencia a observar los fenómenos de manera aislada y como independientes
- Capaz de establecer reglas por inducción	- Preferencia a ejercicios de aplicación de la regla
- Tolerancia a la ambigüedad	- Reticente a la ambigüedad
- Receptividad a la percepción del "esqueleto" o la estructura de un fenómeno	- Dependencia de los detalles concretos del fenómeno

REPRESENTACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE. TENDENCIA A LA REFLEXIÓN

+ R & + A	- R & - A
REFLEXIVO INDEPENDIENTE	IMPULSIVO DEPENDIENTE
- Aptitud a la reflexión	- Tendencia a la impulsividad
- Capacidad de concentración	- Necesidad de cambio frecuente de actividad
- Motivación interna	- Motivación extrínseca
- Aptitud al trabajo autodirigido	- Dependencia del profesor

4. FORMACIÓN A LA AUTONOMÍA. CULTURA DE ENSEÑANZA. CULTURA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La posibilidad de activar la reflexión sobre las estrategias empleadas para resolver una tarea y sobre los planes para orientar la propia conducta comunicativa presupone un cierto desdoblamiento, "como si" el individuo se observara desde fuera para regular su conducta. Los estudios en el campo de la adquisición de lenguas segundas que conceden importancia a las representaciones que los individuos se hacen sobre sí mismos y sobre lo que aprenden (Selinker, 1975; Corder, 1981; Faerch, Kasper, 1987) coinciden en afirmar que esta activación de la reflexión favorece la capacidad de aprendizaje y la capacidad de autodirigir el propio aprendizaje. Por ello se ha llegado a decir que la autoevaluación es el corazón mismo del autoaprendizaje.

Los planes de enseñanza-aprendizaje deberían recoger un doble objetivo: a) aprender algo: saberes y destrezas y b) aprender a aprender, que es inseparable de la capacidad de autoevaluar el proceso de aprendizaje y los resultados.

Henri Holec (1979) definió la autonomía como la capacidad de autodirigir el propio aprendizaje. Pero señalaba inmediatamente que esta definición se refería a una capacidad que siempre se da de una manera relativa, en un cierto grado y según los distintos aspectos implicados en el "saber aprender lenguas". La autonomía es una capacidad que ha de adquirirse. Por ello Porcher y F. Carton se refieren a la autonomía como una meta (Porcher, 1981; F. Carton, 1984). En sentido estricto habría que hablar de proceso de autonomización (Porcher, 1992), concepto que refleja mejor la idea de aprendizaje de la autonomía o formación en el aprendizaje de lenguas.

Si aprender una lengua es desarrollar un proceso activo de interiorización e integración de la experiencia lingüística, habrá que convenir que aprender es también saber definir los actos de aprendizaje: para qué se aprende, cómo se aprende, qué se está aprendiendo. Ello lleva a Holec a definir el concepto de autonomía en función de la capacidad de *saber aprender* (Holec, 1990). Saber aprender implica:

- Saber darse objetivos de adquisición
- Saber dotarse de los medios para alcanzar dichos objetivos
- Saber evaluar los resultados
- Saber organizar el propio aprendizaje (lugar, tiempos, ritmos, distribución de tareas...).

De hecho, aprender lenguas implica en la práctica, haber desarrollado la capacidad de saber aprender; independientemente de que algunos métodos de enseñanza puedan ignorar dicho aspecto. No se puede aprender sin tener una cierta representación de los objetivos, sin valorar lo adecuado (o agradable, o eficaz...) de las actividades que se realizan (proceso), y sin hacer de algún modo balance de los resultados.

Aprender a aprender es desarrollar progresivamente la conciencia del propio aprendizaje y adquirir de manera procesual las destrezas de *saber aprender lenguas* que pueden concretarse en:

- Destrezas metodológicas.
- Conocimientos lingüísticos y psicolingüísticos
- Destrezas cognitivas y metacognitivas
- Desarrollo de la capacidad metalingüística.

Las destrezas metodológicas guardan relación con la capacidad de saber definir objetivos, seleccionar materiales, decidir acerca de los métodos y las técnicas de trabajo, y evaluar los resultados. La aplicación de estas destrezas debe ir acompañada de la adquisición de ciertos conocimientos lingüísticos y psicolingüísticos de tipo práctico acerca, por ejemplo, del funcionamiento comunicativo de las lenguas, o de las diferencias que entrañan las actividades de comprensión y de expresión, etc.

Además, el desarrollo de *destrezas cognitivas* de generalización, la capacidad de establecer analogías e inferencias, etc. es indispensable para aprender a elaborar hipótesis funcionales a partir de la experiencia.

Finalmente, la toma de conciencia del propio aprendizaje está relacionada con el desarrollo de la capacidad *metacognitiva*, o capacidad de reflexionar sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas, y los objetivos perseguidos con el fin de autoevaluar la adquisición.

El desarrollo de estas capacidades implica *la utilización de un metalenguaje* que permita al estudiante *hablar de* sus actividades de aprendizaje.

En conclusión, y teniendo en cuenta todo lo dicho hasta ahora, abordar las cuestiones relativas al "autoaprendizaje" (todo aprendizaje es "auto" en cierto modo, por lo cual la expresión acuñada supone un pleonasma) no corresponde a un prurito de novedad o de esnobismo. Se trata de optar por un enfoque basado explícitamente en las propias características del aprendizaje lingüístico y que incorpora como objetivo el *aprender a aprender* las lenguas. Desde este punto de vista debe plantearse el diálogo entre el aprendizaje heterodirigido (o "dirigido" por el profesor en situación de clase) y las ofertas de autoaprendizaje que puedan existir en el propio centro de estudios, Universidad en nuestro

caso. Las reflexiones siguientes de René Richerich acerca de la no coincidencia de los tiempos y de los espacios de enseñanza y de aprendizaje (Richerich, 1994: 39, 41) implica, a nuestro entender la necesidad de un cambio de las representaciones culturales sobre la enseñanza y el aprendizaje:

L'espace temps d'enseignement est fermé [...] En revanche, l'espace-temps d'apprentissage est ouvert [...] L'espace-temps d'auto-enseignement est également ouvert, c'est à dire qu'un apprenant en autodidaxie peut le faire n'importe où, n'importe quand [...] c'est dans la mesure où l'apprenant gagne ses savoirs et pouvoirs que l'enseignant doit accepter de les perdre. Et le terme de gagner me paraît particulièrement indiqué dans mes réflexions sur l'espace-temps: gagner dans le sens d'acquérir, obtenir; gagner du terrain.

Cambiar una cultura de enseñanza por una cultura del aprendizaje y de la enseñanza-aprendizaje implica un cambio en los papeles del profesor y del estudiante. El estudiante debe ir asumiendo que es él el máximo responsable del proceso de aprendizaje y, en este sentido, a nadie sino a él compete tomar las decisiones que habrán de ir orientando dicho proceso. Por su parte el profesor debe jugar el papel de *asesor y guía* como experto en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, sin que esto suponga asumir responsabilidades acerca del aprendizaje que sólo corresponden al protagonista del mismo: el estudiante. Este *cambio de papeles* exige naturalmente un proceso de aprendizaje o de formación a la autonomía.

Así pues, interesarse por los estilos y las estrategias de aprendizaje está, a mi entender, muy relacionado con abordar un plan de enseñanza-aprendizaje que recoja o integre la formación a la autonomía. Y este es uno de los retos educativos del s. XXI.

5. DIVERSIDAD CULTURAL Y DIVERSIDAD DE REPRESENTACIONES DEL DISCURSO Y DE LOS TEXTOS

Además de los argumentos ya señalados, que avalan la necesidad de integrar la formación a la autonomía de aprendizaje en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, la diversidad cultural de Europa y del mundo del SXXI plantea el reto de construir una competencia plurilingüe de los ciudadanos. La reflexión que sigue se centrará en dos aspectos: a) Variaciones individuales y culturales de la percepción de la coherencia textual; b) Variaciones culturales y usos sociales de la lengua.

a) VARIACIONES INDIVIDUALES Y CULTURALES DE LA PERCEPCIÓN DE LA COHERENCIA TEXTUAL

En un curso que impartí hace dos años en el Euskaltegui de Santurtze, el texto siguiente del periódico *El Correo* de Pamplona fue presentado por un profesor de euskera como texto sorprendente y de difícil comprensión. Planteó al resto de los asistentes el problema de si estaba o no correctamente escrito y de porqué su lectura provocaba perplejidad en la mayoría de lectores, aunque otros lo identificaran con una retórica frecuente en dicho periódico. A fin de cuestionar la creencia de la transparencia de la lectura cuando se conoce el código, este profesor había llevado el texto a sus clases de euskera a castellano hablantes, para poner de manifiesto las estrategias de los lectores al enfrentarse a un texto de estas características en lengua materna. Se trataba de que los alumnos reflexionaran y verbalizaran las estrategias seguidas para intentar resolver los problemas de interpretación.

HOMÍNIDOS SUPERVENTAS

El actual hombre de Atapuerca está investigando un hombre de Atapuerca más antiguo. Magnífica fuente órganos para transplantes en un futuro no lejano, probablemente.

Conmociones así son imprescindibles para sostener la buena marcha del mercado y la moral del trabajador en una era científica. ("Cartas al Director", *El Correo*, Pamplona)

Las propias reacciones de los otros profesores de euskera que asistían al curso al que me refiero fueron variadas. Hubo quien creyó captar intuitivamente el mensaje en sus rasgos generales y no sintió mayores exigencias de precisión. Otros rechazaron el texto por considerarlo o como una provocación sin sentido o como un texto mal escrito. Algunos, en cambio, consideraron interesante analizar el texto. De entre otros muchos motivos para no sentirse atraído por el texto y su interpretación, podríamos señalar distintas posibilidades como la falta de interés por el tema del texto, el considerar la propuesta de reflexión como no relevante para uno mismo, o simplemente el cansancio o la falta de motivación experimentadas por razones personales en un momento dado. Pero puede también afirmarse que ciertos rasgos asociados a ciertos estilos cognitivos favorecen el rechazo hacia estos textos. Así, la reticencia a la ambigüedad, la tendencia a una orientación concreta y simplificadora, con restricción del campo de observación, la dependencia de campo, etc. pueden ser factores que inclinen a mostrar falta de interés por el texto. Naturalmente hay además factores culturales que hacen percibir de manera distinta la coherencia de esta carta al director. Y no nos referimos ahora al conocimiento que se presupone, y que es necesario proyectar para rellenar “los silencios” del texto, sino a la familiaridad con una retórica de la condensación, mediante la que se expresa en este caso, una intención de denuncia. Por el contrario, el texto sería percibido como hermético o como no aceptable por ciertos estilos cognitivos, asociados con dimensiones personales pero también culturales, que se inclinan a estrategias discursivas más verbosas o explícitas.

O bien el lector se satisface con una captación intuitiva y una identificación afectiva con el texto, o bien, para no percibirlo como una sucesión de rupturas temáticas hay, en efecto, que interpretar los numerosos aspectos presuposicionales (relación entre la investigación sobre el Hombre de Atapuerca y las investigaciones sobre el genoma humano) y la orientación argumentativa que va impregnando las evaluaciones del texto (el “optimismo científico” favorece el consumismo y da estabilidad a la economía de mercado).

En la experiencia a la que nos referimos, la recepción de la condensación informativa y de las posibles rupturas temáticas no era sentida de manera tan irritante por lectores familiarizados con esta estrategia retórica. Puede afirmarse, en general, que existen variaciones culturales en los criterios de organización del texto y en la percepción de la redundancia y recurrencia necesarias en la gestión de la progresión temática.

b) VARIACIONES CULTURALES Y USOS SOCIALES DE LA LENGUA

Hay que tener en cuenta que las estrategias que los estudiantes despliegan, tanto para organizar y planificar sus textos escritos como para construir el sentido de los textos que leen, están impregnadas de sus representaciones culturales sobre cómo se organiza el discurso en el texto. Estas representaciones han ido estableciéndose en contacto con la cultura en la que han crecido.

Podríamos poner múltiples ejemplos. Valga éste, obtenido de las normas escritas en los autobuses urbanos de distintos países sobre el uso de los asientos reservados a ciertos grupos de personas:

- Please give this seat up if an elderly or handicapped person needs it
- Les places numérotées sont réservées en priorité aux: mutilés de guerre, aveugles civils, invalides de travail, infirmes civils, femmes enceintes, personnes accompagnées d'un enfant de moins de 4 ans et dans l'ordre ci-dessus
- Asientos reservados a personas discapacitadas, personas con bebés, mujeres embarazadas y ancianos

Estos ejemplos muestran representaciones culturales distintas que oscilan entre los polos: Neutralidad Vs. Personalización de la orden; Exhaustividad de la enumeración Vs. Globalización o generalización;

Orientación reguladora exterior para evitar la ambigüedad y el debate Vs. Tolerancia a la ambigüedad, que se manifiesta en cierto grado de delegación de la decisión según el criterio cívico de los usuarios como interpretadores últimos de la situación.

La formación a la autonomía debe tomar en cuenta la diversidad de estilos de aprendizaje de lenguas y ésta, a su vez, está estrechamente relacionada con las representaciones culturales.

6. LOS NUEVOS RETOS DE LA FORMACIÓN EN EL CAMPO DE LAS LENGUAS. COMPETENCIA PLURILINGÜE Y COMPETENCIA DE MEDIACIÓN

El mito del unilingüismo lleva asociada la falsa opinión de que para comprender a otro en situación de comunicación intercultural, basta con que un interlocutor aprenda la lengua del otro puesto que este conocimiento abre por sí mismo el camino al discurso. La concepción de una Lingua Franca que permitiría por sí misma la comunicación en el mundo de los negocios, en los encuentros entre científicos, en las negociaciones políticas, etc. está actualmente muy difundida, de manera más o menos implícita, debido al uso frecuente de las llamadas lenguas de comunicación internacional.

Sin embargo, desde hace tiempo, numerosos trabajos en el campo de la comunicación ponen de manifiesto que el uso de una lengua en situación discursiva es inseparable de lo que se ha llamado competencia socio-cultural y estratégica (Gumperz, 1982; Widdowson, 1990). El aprendizaje de una lengua requiere, pues, una competencia en la que se han de dar integradas tres dimensiones: lingüística, sociolingüística y pragmática, puesto que la comunicación es un proceso de negociación permanente en función de las situaciones de los interlocutores.

Se dice que comunicar es “teatralizar” una relación, es actualizar unos ítems sociales y culturales a través de un comportamiento verbal y no verbal, apoyándose simultáneamente en estrategias de conformidad y de transgresión de las normas del grupo social, así como en las referencias supuestamente compartidas por los distintos miembros de una comunidad. De ello se deriva el hecho de que en la comunicación intercultural el uso del lenguaje y la negociación de las identidades sociales y culturales son aspectos inseparables, como demuestran entre otros Inga Dolonina y Vittorina Cecchetto de la Universidad de Ontario, (1998: 167-181). Por ello las competencias lingüísticas del usuario / aprendiz de una lengua extranjera han de desarrollarse en el marco de la adquisición de otras competencias más generales: conocimientos declarativos (sobre el mundo, socioculturales e interculturales); destrezas y esquemas de comportamiento práctico e intercultural; competencia existencial o actitudinal; y habilidad para aprender.

La metodología de enseñanza-aprendizaje de las lenguas ha ido incorporando a la enseñanza del código, las aportaciones no sólo de la lingüística, sino de la psicología y de la etnografía. Como señala Martine Abdalah-Pretceille (1996:30), la cuestión que se plantea es compleja: ¿hay que aprender a conocer otras lenguas y otras culturas o bien a comprender al otro y de manera especial mediante su lengua y su cultura (sus lenguas y sus culturas)? Esta pregunta nos conduce al corazón mismo del plurilingüismo y del interculturalismo, ya que junto con el aprendizaje del código lingüístico se trata de desarrollar la competencia cultural susceptible de facilitar el acceso al sentido de la comunicación. No se trata de adquirir conocimientos culturales sino que hay que saber distinguir, en una situación dada, los elementos que hacen referencia a rasgos culturales y los que son expresión de la individualidad. Por ello Abdalah-Pretceille señala (1996:36): “Ce n’est pas la culture qui détermine les comportements langagiers mais bien la manière dont l’individu utilise la culture pour dire et se dire”.

Es, pues, necesario un aprendizaje que tenga en cuenta la complejidad de los sistemas interculturales interiorizados por los individuos y que ayude a hacer explícitas las propias referencias culturales, ya que cada individuo, para comunicar en una lengua distinta de la propia, construye su expresión no únicamente con referencia al código y a la cultura de la lengua materna sino también con referencia a su

imagen interiorizada de las otras lenguas conocidas. Y esto lo hará según sea de variada su experiencia del mundo.

El hablante de dos o más lenguas construye un sistema intermediario o interlengua en el que se integran representaciones pertenecientes a cada una de las lenguas que conoce. Esta representación integrada constituye un filtro cognitivo y lingüístico que actúa como monitor en la resolución de tareas, problemas y conflictos discursivos. Es decir, constituye la fuente de las esquematizaciones psicolingüísticas que le permiten asimilar los datos de la experiencia comunicativa.

Las investigaciones sobre los rasgos de la comunicación intercultural permiten ir definiendo los nuevos retos de la formación en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Algunas de las características de lo que denominaremos *competencia comunicativa intercultural o compleja* podrían describirse del siguiente modo :

- Cuanto mayor es el uso de lenguas francas (las llamadas lenguas de comunicación internacional), mayor es la necesidad de utilizar estrategias de cortesía que protejan o eviten que se sienta agredida la imagen positiva del interlocutor.
- Cuanto mayor es la incidencia de la comunicación internacional, mayor debe ser la capacidad de poner en relación los datos lingüísticos con la variedad de posibles interpretaciones según distintas presuposiciones culturales. Ello implica la flexibilidad de las esquematizaciones y la capacidad de descentramiento (ser capaz de situarse desde distintos puntos de vista)
- La capacidad para la comunicación intercultural y exolingüe debe llevar consigo una capacidad de aprendizaje situacional, captando los matices del uso contextual de la lengua y de los fenómenos suprasegmentales (entonación, ritmo, gestualidad)
- La capacidad de construir terrenos comunes de entendimiento a partir de los elementos que va aportando la dinámica de la comunicación implica captar los elementos que son planteados como relevantes en la argumentación del otro y plantear su renegociación en caso de conflicto.
- La capacidad de captar la necesidad y el grado de explicitación de un enunciado en contexto discursivo, supone ser capaz de integrar la dimensión del malentendido como parte de la comunicación y no como una dimensión excepcional o fallida de la comunicación.
- La capacidad de colaborar en el discurso del otro mediante la elaboración conjunta de una frase a partir de un lexema, pasa por ser capaz de ofrecer posibles expansiones y reformulaciones, realizando rodeos o perífrasis, etc. Se trata de construir una lengua común en un episodio comunicativo dado.
- La capacidad de cambiar la forma de un acto de habla: cambiar la forma imperativa por la interrogativa, cambiar la forma afirmativa de una pregunta por la forma negativa, cambiar la orientación subjetiva de un enunciado: humor, grado de implicación afectiva, etc. son otras tantas estrategias de la competencia intercultural.

Todo estas destrezas (Trim, 1998) hallan su fundamento en una *representación plurilingüe de la comunicación*, incluso cuando se utiliza una única lengua de comunicación en una determinada situación. Esta comprensión plurilingüe de la comunicación intercultural presupone:

- el desarrollo de una ética de la negociación y de la argumentación
- el desarrollo de una sensibilidad a la variación cultural

Según el Consejo de Europa (1996: 98-100), pueden darse distintos modos de desarrollo de una competencia pluricultural y plurilingüe desde el punto de vista de la realidad multicultural europea, pero todos estos modos de desarrollo deben incluir *la formación a la autonomía de aprendizaje de lenguas*.

La dimensión cultural de los estilos de aprendizaje está íntimamente relacionada con la diversidad de representaciones culturales de los textos y de los discursos y con las diferentes maneras de percibir el papel que los interlocutores juegan en la comunicación. En este sentido, las ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN pueden considerarse como parte de las estrategias que deben integrar el aprendizaje de la competencia comunicativa, desde un enfoque autonomizador, que toma en cuenta la diversidad cultural. Las estrategias de mediación reflejan modos de adaptarse a las demandas de la comunicación usando recursos finitos y estableciendo significados equivalentes. Se trata de un proceso de "acercamiento al otro" que implica actividades de planificación, que tomen en consideración las necesidades y las características del interlocutor, así como actividades de previsión de varias posibles interpretaciones de un mismo enunciado y, finalmente, actividades de "control" o de verificación de la coherencia de la recepción, tanto a nivel comunicativo como lingüístico. Esta verificación puede incluir actividades de reparación que lleven a redefinir, reformular y afinar la expresión recurriendo a diccionarios, a thesaurus, a fuentes de documentación diversas o consultando a expertos. Así pues, el desarrollo de la competencia lingüístico-comunicativa de los usuarios/aprendices de la Comunidad Europea debe construirse no sólo mediante la realización de actividades interactivas de recepción y de producción, sino también mediante la realización de actividades orales y escritas de mediación, tanto en su vertiente de recepción como de producción.

La cultura comunicativa del tercer milenio es una cultura de la complejidad con toda la carga etimológica que tiene este término (Morin, 1993). *Complexus* significa originariamente lo que está tejido conjuntamente, entretejido y *Completor*es: 1: abrazar, rodear; 2. (fig.): rodear de amistad, de cuidados, etc.; 3. abrazar; captar por la inteligencia, por el pensamiento, por la memoria.

Asumir activamente la diversidad es un modo de enriquecer la percepción de la identidad.

ANEXO

ENCUESTA

¿Cómo te gusta aprender las lenguas extranjeras? Ayúdanos a descubrirlo	
SEÑALA CON UNA CRUZ LAS TRES AFIRMACIONES CON LAS QUE MÁS TE IDENTIFIQUES. ¡ATENCIÓN!: SEÑALA SIEMPRE 3 CASILLAS	
I)	PARA CONOCER LA GRAMÁTICA DE UNA LENGUA, PREFIERO...
	- Estudiar una regla y ver si la he entendido inventando y escribiendo frases o textos <input type="checkbox"/>
	- Estudiar una regla y hacer los ejercicios de aplicación <input type="checkbox"/>
	- Me gusta hacer actividades inventadas por mí como por ejemplo escribir a amigos extranjeros, consultar páginas Web en internet sobre temas que me interesen, leer cosas que me atraigan, etc., y así ir aprendiendo gramática y vocabulario <input type="checkbox"/>
	- Tener una gramática y consultarla cuando yo quiera <input type="checkbox"/>
	- Que me den una regla y muchos ejemplos <input type="checkbox"/>
	- Disponer de ejemplos variados y jugar a descubrir la regla <input type="checkbox"/>
II)	ME IDENTIFICO MÁS CON LAS AFIRMACIONES SIGUIENTES...
	- Cuando escribo en una lengua extranjera, me preocupan todos los detalles que hay que tener en cuenta y tengo miedo de equivocarme <input type="checkbox"/>
	- Aprender una lengua extranjera puede ser un juego de descubrimiento <input type="checkbox"/>

- Prefiero aprender haciendo ejercicios rápidos de aplicación de vocabulario, gramática, etc.
 - Prefiero aprender con oraciones sencillas preparadas para que sean ejemplos de estructuras concretas que he de aprender
 - Prefiero aprender a partir de textos reales que me interesen
 - Cuando escribo, me gusta que me dejen adivinar como funciona la lengua extranjera e intentar aplicar lo que sé sobre cómo se escriben textos en otras lenguas, aunque pueda equivocarme
- III) SI TENGO QUE HACER UNA ACTIVIDAD PARA APRENDER UN IDIOMA, PREFIERO...
- Que sea breve
 - Saber enseguida si está bien o mal
 - Que tenga intriga y que me dejen imaginar soluciones
 - Tener desde el principio las informaciones de vocabulario, gramática, etc. que se suponen necesarias para resolver la actividad
 - Tener acceso a la información que yo mismo(-a) vaya necesitando
 - Me gustan las actividades como: ordenar los párrafos de un texto que se ha desordenado, imaginar quién escribe a quién, encontrar el párrafo que falta en un texto, etc.
 - Dedicar media hora o más a un mismo texto, aunque sea haciendo actividades diferentes, suele cansarme
- IV) SI TENGO QUE LEER UN TEXTO EN UN IDIOMA EXTRANJERO, ME IDENTIFICO MÁS CON LAS AFIRMACIONES SIGUIENTES...
- Cuando trabajo con un texto en un idioma extranjero, relaciono lo que estoy leyendo con mis experiencias y conocimientos generales, y esto me ayuda muchas veces a comprenderlo
 - Necesito tener un diccionario a mano para consultar todas las palabras que no entiendo
 - Aunque no entienda todas las palabras, no importa siempre que comprenda el sentido global
 - Si empiezo a leer y hay palabras que no entiendo, me desanimo
 - No me importaría hacer juegos y actividades con varios textos a la vez para buscar relaciones
 - Creo que me agobiaría trabajando con varios textos a la vez
 - Cuando no conozco una palabra intento encontrar alguna palabra parecida en español o en algún otro idioma que conozco, para ver si su significado tiene sentido en el texto que estoy leyendo
 - Un texto puede ser largo y fácil de entender
 - Me cuesta mantener la atención y la concentración en los textos largos en lengua extranjera
- V) SEÑALA CON UNA CRUZ LAS CASILLAS DE LAS TRES ACTIVIDADES QUE TE ATRAEN MÁS DE ENTRE LAS QUE SE PROPONEN A CONTINUACIÓN. NO SE TE PIDE QUE LAS REALICES SINO QUE SEÑALES CUÁLES DE ELLAS TE PONDRÍAS A HACER..
- A partir de las siguientes frases de una nueva lengua y de su correspondiente traducción, adivinar cómo se diría otra frase. Por ejemplo:
 - Ek fil chuchu: "El tren ha salido"
 - Ek namas chuchu: "El tren es muy grande"
 - Nek kum niva chuchu: "El tren no ha salido"
 - Ek chuchu: "Es un tren"
 - ¿Cómo dirías "No es un tren"?: a) nek chuchu niva; b) ek niva chuchu; c) nek niva chuchu
 - Leer la siguiente lista de palabras y después sin mirar escribir en un papel tantas como puedas recordar: pincel, iglesia, conocer, nudo, lirio, capitán, lujo, inmediatamente, ardilla, lancha, impertinente, acceder, asustado

- Escribir un texto en el que aparezcan el mayor número posible de palabras de la lista anterior
- Buscar lo más rápidamente posible en un diccionario de la lengua de Samoa las siguientes palabras: talua, tamaloa, tamaitiiti, taulealea, loomatua
- Descubrir cómo se dice en swahili "amar" y "pegar" y cuál es morfema de futuro a partir de las siguientes equivalencias:

atawapenda = él los amará	nitakupenda = yo te amaré
unamsumbua = tú lo molestas	atampiga = él le pegará
nitawapenda = yo los amaré	ananipiga = él me pega
atanipenda = él me amará	atanipiga = él me pegará
atakusumbua = él te molestará	nitampenda = yo lo amaré

- A partir de los datos anteriores, intentar decir en swahili: "Yo los molestaré"

BIBLIOGRAFÍA

- Abdalah-Pretceille, M. (1996): "Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication", *FDM, Recherches et Applications, enero-96*: 30
- Alonso, C. M. (1994): *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Edic. Mensajero
- Bronckart, J.P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C., Pasquier, A. (1985): *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.P. (1996): *Activités langagières, textes et discours*. Lausanne, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Brown, A.L (1980): "Metacognitive development and reading" en Spiro, R.J & alii: *Theoritical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc. , 453-481
- Bruner, J. (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología.
- Carton, A (1966): *The Method of Inference in Foreign Language Study*. New York: The Reseach Foundation of the City of New York.
- Carton, F. (1984): "Systèmes autonomisants d'apprentissage des langues", *Mélanges Pédagogiques* 1984, Nancy: CRAPEL, Univ. de Nancy
- Carton, F. (1993) "L'autoévaluation au coeur de l'apprentissage", *Le Français dans le Monde, num. spécial août-septembre: Évaluation et Certifications en Langue Étrangère*, 29-35
- Cembalo, M. (1993): "Acquisition. Apprentissage. Autonomie", en J.L.Otal; M.L. Villanueva (eds): *Primeres Jornades sobre Autoaprenentatge de Llengües*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I, 15-28
- Chamot, A. U. (1987) "The learning Strategies of ESL Students" en Wenden, A., Rubin, J. (edit) (1987): *Learner Strategies in Language Learning*. New York, London: Prentice Hall International, 71-84
- Clark, R., Clark, N. (1977): *psychology and language. An Introduction to Psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich
- Corder, S.P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press
- Council for Cultural Co-operation. Education committee (1996): *Modern Languages: Learning, Teaching, assessment. A common European Framework of reference, Draft 2 of Framework proposal*, Consejo de Europa, 1996
- Dolonina, I.; Cecchetto, V. (1998): "Facework and Rhetorical Strategies in Intercultural Argumentative Discourse", en *Argumentation*, Vol. 12, núm. 2: 167-181
- Duda, R.; Riley, Ph. (1990): *Learning Styles*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Ellis, G., Sinclair, B. (1989): *Learning to learn English*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ellis, R. (1992): *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Clevedon Philadelphia: Multilingual Matters
- Faerch, C.; Kasper, G. (1980): "Process and strategies in foreign language learning and communication", *Interlanguage Studies Bulletin*, 5. 1, 47-118.
- Faerch, C.; Kasper, G. (eds.) (1983): *Strategies in Interlanguage communication*. London: Longman
- Faerch, C.; Kasper, G. (eds.) (1987): *Introspection in Second Language Research*. Clevedon, Philadelphia, Multilingual Matters.
- Fayol, M.(1985): *Le récit et sa construction, Une approche de psychologie cognitive*. Neuchâtel, Paris: Delachaux & Niestlé
- Gumperz, J.J. (1982): *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press
- Holec, H. (1979): *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1982, Hatier
- Holec, H. (1996): *Strategies in language learning and use: studies towards a common European framework of reference for language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing
- Holec, H.(1990): "Apprendre à l'apprenant à s'évaluer: quelques pistes à suivre", *Études de Linguistique Appliquée* 80. Paris: Didier Érudition, 39-47
- Hunt, M. (1982): *The Universe within: a new science explores the human mind*. New York: Simon & Schuster
- Justicia, F (1997): "Las estrategias de aprendizaje", en F. Rivas: *El proceso de Enseñanza-Aprendizaje en la situación educativa*. Barcelona: Ariel Psicología,. 345-349
- Kintsch, W. (1982): *La estructura de la memoria*. Barcelona: Omega
- Little, D., Singleton, D. (1990): "Cognitive Style and Learning Approach" en Duda, R; Riley, P.: *Learning Styles*, Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 11-19.
- Lunzer, E.A.(1968): *The regulation of behaviour*. London: Staples
- Mayer, R.E.(1985): *El futuro de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Psicología
- Miller, G.A Gallanter, E & Pribram, K.H (1983): *Planes y estructura de la conducta*. Madrid: Debate.
- Morin, E. (1993): *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Seuil
- Narcy, J-P. (1991): *Comment mieux apprendre l'anglais*. Paris: Éditions de l'Organisation Université
- O'Malley, J.M.; Chamot, A.U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge:Cambridge University Press.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1969): "L'image mentale", *Traité de Psychologie expérimentale*. Paris: PUF
- Porcher, L. (1981): "Les chemins de la liberté", *Études de Linguistique Appliquée* 41, en B. André (ed.)_ *Autonomie et enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier-Didier, 61-71
- Porcher, L., coord. (1992): *Les autoapprentissages*. Paris: Hachette
- Richterich, R. (1994): "Didactique, temps, espace et...lexique", *Le Français dans le Monde* 268, oct., 37-42
- Riley, P. (1987): "The ethnography of autonomy" en Brookes; A., Grundy, P. (eds): *Individualization and Autonomy in Language Learning*, London: ELT Documents 131, Modern English Publications, 13-35
- Riley, Ph., Bailly, M.J & Gremmo, M.J. (1996): *Modern languages: Learning, Teaching, Assessment. A common European framework of reference. Guide for Adult Learners*, Strasbourg: Council of Europe Publishing
- Riley, Ph. (1985): "Strategy: conflict or collaboration", *Mélanges Pédagogiques* 1985. CRAPEL, Univ. de Nancy
- Riley,PH. (1989): "Learners Representations of language and language learning", *Mélanges Pédagogiques, Univ. de Nancy 1989*, 65-87
- Rogers, C. (1987): *Psicología social de la educación*. Madrid: Visor
- Schank, R.C., Abelson, R.P. (1977): *Scripts, Plans, Goals and understanding*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum

- Selinker, L. (1975): "Interlanguage", Schuman, J.H., Stenson, N.: *New Frontiers in Second Language Learning*. Rowly: Newbury House
- Sheering, S. (1989): *Self access*. Oxford, Oxford University Press
- Soulé-Susbielles, N. (1990): "L'apprenant apprend à se connaître" en Duda, R.; Riley, Ph. (1990): *Learning Styles*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Tarone, E. (1977): "Conscious communication strategies in interlanguage" en H. Brown & alii (eds.): *Teaching and Learning English as a Second Language*. Washington: D.C. Tesol
- Tarone, E. (1983): "Some thoughts on the notion of 'communication strategy'" en Faerch; C., Kasper, G. (ed.): *Strategies in Interlanguage communication*. Londres: Longman
- Trim, J.L.M.(1998): "Language policies for a multilingual and multicultural Europe", *Modern Languages: Learning, teaching, Assessment. A common European Framework of Reference. A general Guide for Users*, Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Strasbourg, 1997, 1998: 33
- Villanueva, M.L., Navarro, I. (1997): *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I, Col.lecció Summa, Sèrie Filologia 6.
- Vygotski, L.S. (1977): *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade
- Vygotski, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*, Barcelona, Crítica.
- Widdowson, H.G. (1990): *Explorations in Applied Linguistics 2*. Oxford: Oxford University Press
- Widdowson, H.G. (1990): *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Weinreich, U. (1964): *Languages in contact*. New York: Publications of the Linguistic Circle of New York.
- Wenden, A.(1991): *Learner Strategies for learner Autonomy*. New York, London: Prentice Hall
- Wenden, A.; Rubin, J. (1987): *Learner strategies in language learning*. New York, London: Prentice Hall.
- Willing, K. (1989): *Teaching how to learn*. South Walles, Australia: NCELTR, Curriculum Development Series 4.